

Tatiana Antunes Macedo

**AFETIVIDADE ENTRE PROFESSORES E
ALUNOS COMO FACTOR ESTRATÉGICO
PARA ENFRENTAMENTO DA EVASÃO NA
EJA**

MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS
EM EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Tatiana Antunes Macedo

**AFETIVIDADE ENTRE PROFESSORES E
ALUNOS COMO FACTOR ESTRATÉGICO
PARA ENFRENTAMENTO DA EVASÃO NA EJA**

Dissertação submetida como requisito parcial
para obtenção do grau de MESTRE

Orientação

Professora Doutora Anabela de Barros Pinto Souza

MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS
EM EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Acima de tudo dedico a Deus, inspiração maior para todas as coisas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus professores do Instituto Politécnico do Porto pela oportunidade de formação qualificada.

Agradeço à minha família pela presença confortadora.

Agradeço aos alunos e professores da Educação de Jovens e Adultos das Escolas Municipais de Saquarema/Rio de Janeiro/Brasil.

Sem a contribuição de vocês esta trajetória teria sido impossível.

RESUMO

O enfrentamento da evasão na Educação de Jovens e Adultos foi a temática desenvolvida nesta investigação. A problemática central que dirigiu as preocupações da pesquisa foi tentar compreender a importância da afetividade no relacionamento entre docentes e discentes no enfrentamento da evasão. Justifica-se o recorte da pesquisa porque inúmeras publicações evidenciam como recorrente a desistência dos alunos da EJA, enquanto poucas estudaram a resistência à evasão. Colocou-se sob investigação, portanto, a hipótese de que a presença de vinculação afetiva na relação entre educadores e estudantes, na EJA, pesa fortemente nas decisões de permanência e continuidade por parte dos estudantes. Mediante tais norteamentos, o objetivo geral do trabalho girou em torno da investigação sobre a efetividade dos referidos vínculos afetivos diante dos casos de evasão entre os alunos da EJA. O método foi qualitativo, baseado em pesquisa bibliográfica, completada com uma fase empírica, realizada através de entrevistas com alunos e professores da EJA, numa escola pública de Saquarema/RJ/Brasil. Os achados da investigação mostraram que a correlação colocada como hipótese mostrou-se de fato procedente.

PALAVRAS-CHAVES: EJA; resistência à evasão; relação pedagógica; vínculo afetivo.

ABSTRACT

The confrontation of evasion in the Education of Young and Adults was the theme developed in this investigation. The central issue that addressed the research concerns was to try to understand the importance of affectivity in the relationship between teachers and students in coping with avoidance. The research cut is justified because numerous publications show that the dropout of EJA students is a recurrent problem, while few have studied resistance to avoidance. Therefore, the hypothesis was that the presence of affective linkage in the relationship between educators and students in the EJA, strongly weighs on the decisions of permanence and continuity on the part of the students. Through these guidelines, the general objective of the work revolved around the investigation of the effectiveness of these affective bonds in the cases of evasion among the students of the EJA. The method was qualitative, based on bibliographic research, completed with an empirical phase, carried out through interviews with students and teachers of EJA, in a public school in Saquarema / RJ / Brazil. The findings of the investigation showed that the correlation hypothesis was indeed valid.

KEYWORDS: EJA; resistance to evasion; pedagogical relationship; affective bond.

ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS	xi
LISTA DE TABELAS	xiii
1. INTRODUÇÃO	1
2. CAPÍTULO I – Profundas transformações nos significados e propósitos da educação brasileira	7
2.1. Educação de Jovens e Adultos no Brasil até o surgimento da proposta de Paulo Freire: foco na profissionalização básica para as fábricas	7
2.2. A INOVAÇÃO DA EJA: A PROPOSTA DE PAULO FREIRE	12
2.3. LEGISLAÇÃO E HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS APÓS O GOLPE CIVIL/MILITAR DE 1964: RETORNO À FORMAÇÃO PARA OS INTERESSES DO MERCADO DE TRABALHO	21
2.4. O PROBLEMA DA EVASÃO NA EJA	35
2.5. O CARÁTER ESTRATÉGICO DA AFETIVIDADE ENTRE DOCENTES E DISCENTES NO ENFRENTAMENTO DA EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	45
2.5.1 Amorosidade, dialogismo e a ética do cuidado	45
2.5.2. O currículo no cotidiano: a dificuldade de incorporação da “diversidade” e a diversidade representada pelo público da eja	50
2.5.3 A afetividade nas relações entre professores e alunos como factor de grande peso para a permanência na eja	61
3. CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO	73
3.1. Problema e Objetivos	73
3.1.1. Problema e sua justificação	74
3.1.2. Objetivos	74

3.2. Metodologia	74
3.2.1. Pesquisa qualitativa	74
3.2.2. Estudo de caso	75
3.3. Local de estudo e participantes	76
3.3.1. Local de estudo	76
3.3.2. Participantes	79
3.4. Técnicas de recolha de dados	81
3.5. Técnicas de tratamento de dados	82
3.6. Confiabilidade e validade	86
4. CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	89
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
APÊNDICES	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

- ABE - Associação Brasileira de Educação
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB - Câmara da Educação Básica
- CEDERJ - Consórcio de universidades públicas do Rio de Janeiro
- CES - Centros de Estudos Supletivos
- CNER - Campanha Nacional de Educação Rural
- CONFITEA - Conferência Internacional de Educação e Adultos
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- ENEJA - Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos
- FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPES - Instituto de Pesquisa Económica e Social
- LDB – Lei de diretrizes e bases da educação
- MCP - Movimento de Cultura Popular
- MEC - Ministério da Educação e Cultura brasileiro
- MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- ONG – Organização não governamental
- PEJA - Programa de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro
- PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
- PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- SEA - Serviço de Educação de Adultos

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SESI - Serviço Social da Indústria

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e
Cultura

USAID - United States Agency for International Development

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 – Dados pessoais dos alunos entrevistados

Quadro 2 – dados profissionais dos professores entrevistados

Quadro 3 - Síntese das informações transmitidas nas entrevistas com alunos

Quadro 4 - Síntese das informações transmitidas nas entrevistas com professores

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como temática geral a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, e o problema que conduziu os objetivos da pesquisa foi compreender a importância dos vínculos afetivos entre professores e alunos, tomados aqui como fundamentais para o enfrentamento do problema da evasão, que é considerada pela literatura sobre o assunto, um desafio recorrente na referida modalidade de ensino, conforme comentado por Marisa Narciza Sampaio (2009).

A partir do pensamento de Maria Amália de Almeida Cunha (2010), foi recortado o problema a pesquisa, que pertence a uma área considerada recente no campo da educação no Brasil, a qual circunscreve as investigações sobre o cotidiano escolar, privilegiando como foco de análise os fatos e eventos que ocorrem nos micro – espaços das escolas e das salas de aulas.

A questão da afetividade que permeia as interações que ocorrem entre docentes e discentes na escola não é novidade nas discussões que abordam o cotidiano escolar, embora seja um assunto ainda pouco discutido no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Os seres humanos se relacionam com os outros, e com o meio, como seres integrais, ou seja, em casa, no trabalho, nas ruas, nas escolas, nos locais de lazer participamos de forma integral, não há separação radical entre razão e sentimento, entre pensamento e afetividade e assim por diante. Nesse sentido cabe reconhecer que as interações humanas são permeadas pela afetividade, em qualquer circunstância onde elas ocorram. Gilberto Gonçalves de Oliveira (2011) relata que, em trabalho pioneiro, conduzido no início do século XX, Vygotsky e seus associados investigaram as formas como funcionava o sistema nervoso central, e a conclusão fundamental desse trabalho pioneiro foi demonstrar que o pensamento humano podia ser entendido como uma função do referido sistema. Tais estudiosos assumiram,

desde os seus primeiros trabalhos, uma abordagem integradora do ser humano, onde mente (aspectos psicológicos e imaginativos), cérebro (aspectos fisiológicos e físico-químicos), linguagem, cognição, afeto, cultura, faziam parte do mesmo todo complexo denominado de “ser humano”.

Temos então como cenário conceitual mais abrangente a ideia de que as relações entre alunos e professores nas salas de aulas são processos sociais interativos, os quais são certamente carregados de afetividade e que se dão dentro do espaço institucional da escola.

Vários autores conhecidos pelos pedagogos podem ser evocados para sustentar esse quadro conceitual. No caso deste trabalho serão utilizados como referências clássicas o pensamento de Lév Vygotsky (*apud* Oliveira, 2011), com sua perspectiva interacionista da educação e da aprendizagem e Paulo Freire (2003; 2007; 2011), com sua abordagem dialógica do fenómeno educativo. Os conceitos dos referidos autores serão tratados com maior profundidade no capítulo onde se discute o referencial teórico da tese.

Como uma das principais referências que embasam conceptualmente as reflexões sobre o cotidiano escolar, nos apoiamos nos trabalhos de Vera Maria Candau, que já vem discutindo o assunto há mais de 20 anos. A autora aborda várias interfaces dos processos educativos, tratando-os como formas de intervir permanentemente e de modo positivo na sociedade brasileira, gerando transformações de ordem cultural que combatem a discriminação e o preconceito. Acolher as diversidades sócio/económicas e culturais nas escolas, gerar práticas de ensino a partir de concepções didáticas que se assentam em valores humanistas, refletir sobre o papel do professor como agente privilegiado na produção e transformação das dinâmicas culturais, são diretrizes que se encontram muito desenvolvidas nos trabalhos da referida autora. A afetividade no relacionamento entre professores e alunos se coloca como um micro - tema importante quando Candau discute inúmeros aspectos da didática e das práticas de ensino recomendáveis para lidarmos com as diversidades que se encontram no “chão da escola”. As ideias da autora serão

retomadas na apresentação do referencial teórico deste trabalho (Candau, 2015; 2011; Candau & Leite, 2006).

A diversidade de faixas etárias faz parte desse conjunto de diferenças com as quais as escolas, seus professores e seus alunos têm que lidar. No caso da EJA este aspecto é essencial, mas, não é o único a ser destacado. Os desafios enfrentados nas escolas pelos alunos mais velhos não dizem respeito apenas a uma questão de idade. É preciso compreender qual é o perfil social dos alunos atendidos por esta modalidade de ensino. Foram muitos os pesquisadores que analisaram tais aspectos do alunado da EJA: são normalmente pessoas provenientes das camadas populares e, inúmeras vezes, das áreas rurais, caracteristicamente desprovidas das oportunidades de escolarização, trabalho e lazer que se encontram nos lugares mais urbanizados, de acordo com as colocações de Kézia Costa de Sousa & Nathan da Silva Cunha (2010).

Além disto, Osmar Fávero (2004) demonstra que existe na sociedade brasileira uma visão que inferioriza o jovem e o adulto analfabetos, ou com pouca escolarização, construindo uma imagem ou de “pobre coitado” ou de “incompetente”. Imagem esta que é assumida pela maioria daqueles que chegam à idade adulta sem escolarização ou com escolarização insuficiente que lhes permita ser minimamente inseridos em contextos de interlocução que exigem domínio da leitura e da escrita formal. Essa percepção difusa na sociedade tem estado presente na maioria dos projetos estabelecidos pelo Governo para educar essa população excluída. Desse modo, pode-se dizer que tais projetos se caracterizam como uma espécie de “educação de terceira” que seria considerada o bastante para “essa gente” que, segundo essa abordagem preconceituosa, não precisa nem merece almejar algo melhor.

Por outro lado, quando a EJA acolhe na mesma classe estudantes com 15, 20, 30, 40 e mais anos cria um ambiente de múltiplas gerações onde quase sempre surgem preconceitos dos mais jovens em relação os de mais idade. Alguns destes preconceitos são enumerados por Denise Costa Ceroni, numa dissertação escrita em 2011, na qual apresenta as reais dificuldades experimentadas pelos alunos mais velhos que buscam escolarização.

Destacam-se, de acordo com a pesquisa realizada por Ceroni: dificuldades de memorização e, muitas vezes, dificuldades em leitura, interpretação e redação, principalmente quando se trata de idosos, que estão há muitos anos fora da escola e/ou estudaram poucos anos em outro período da vida. E a autora registou, também, dificuldades com o uso das novas tecnologias de comunicação e informação. Do ponto de vista dos relacionamentos em sala de aula, a principal questão são conflitos de ordem geracional, pautados principalmente em processos discriminatórios efetuados por estudantes mais jovens (Ceroni, 2011).

As características das pessoas que se matriculam na modalidade EJA e as formas de interação em que se envolvem na escola muitas vezes as expõem a situações discriminatórias que podem afetar seus níveis de autoestima. Os alunos da EJA, na sua maioria, são pessoas de baixo poder aquisitivo, pessoas que foram impedidas pelas circunstâncias da vida de concluírem ou até mesmo iniciarem os estudos, pessoas oriundas de localidades rurais, sem oferta de unidades escolares e sem condições de acesso às unidades mais próximas (Sousa & Cunha, 2010).

De acordo com a visão de André Boccasius Siqueira (2006) A EJA é um retrato de várias histórias de vida que precisam ser valorizadas. Os alunos dessa modalidade carregam consigo saberes, histórias que merecem ser lembradas e reconhecidas como experiências de construção de saberes. Como por exemplo, um pedreiro que não possui conhecimento de medidas e capacidades na teoria, contudo consegue erguer uma casa, isto é, esse é o conhecimento de mundo que este traz consigo. A escola é vista por parte desse público como uma porta de oportunidades, pois através da aquisição da leitura e da escrita e da continuidade da escolarização, esses indivíduos podem reescrever suas histórias, porque geralmente esse histórico de pouca escolaridade se repete por várias gerações, retornar a este ambiente educacional é uma forma de romper com este ciclo estigmatizado e dar um novo rumo as suas vidas.

O professor da EJA é uma peça importante para estimular esse educando, conforme relatado por Sérgio Antônio da Silva Leite & Daniela Gobbo Donadon Gazoli (2013). O entrosamento educador e educando deve ser positivo, pois este aluno que retornou para os bancos escolares e/ou frequenta pela primeira vez necessita de estímulos, elogios para prosseguir nos estudos. Leite & Gazoli dissertam sobre a importância da afetividade na classe de alfabetização de jovens e adultos, afirmando que esta é imprescindível para que se obtenha sucesso escolar, pois sem a mesma o aluno pode evadir prematuramente.

O aluno da EJA, ao tentar escolarizar-se pela primeira vez, ou reatar um vínculo interrompido no passado, não pode encontrar um ambiente escolar que continue produzindo impactos afetivos negativos; ao contrário, o ambiente de sala de aula deve ser planejado de forma a garantir todas as condições possíveis no sentido de que as experiências aí vivenciadas produzam impactos afetivos positivos, o que aumentará a chance de o aluno continuar o seu processo escolar (Leite & Gazoli, 2013).

A partir do exposto, percebe-se que faz sentido eleger como problema de pesquisa a afetividade no relacionamento entre professores e alunos da EJA, mantendo como hipótese que este componente interativo pode ser realmente estratégico no enfrentamento da evasão, ao contribuir para que estes estudantes se sintam valorizados como pessoas e como aprendizes, encontrando nos docentes o apoio de que precisam para dar continuidade ao percurso escolar.

No capítulo 1 da presente tese são expostas as transformações mais importantes ocorridas no cenário educacional brasileiro em paralelo com o desenvolvimento de formas diferenciadas de oferta e funcionamento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

No capítulo 2 foram apresentados os recortes metodológicos do trabalho, onde se esclarece a problemática condutora da pesquisa, quais são os objetivos da mesma, a modalidade de abordagem, o *lócus* onde a mesma se situou, as ferramentas de recolha de dados e, ainda, as técnicas por meio das

quais os dados e informações foram tratados e analisados. Consta, ainda, uma breve argumentação em torno da confiabilidade e validade dos resultados encontrados, tendo em conta as formas de condução metodológica da pesquisa.

No quarto capítulo, foram analisados e discutidos os referidos resultados, mediante o cotejo com os achados encontrados na literatura em que foi embasado o aporte teórico-conceitual da tese. Concluiu-se que o estudo de caso realizado em Saquarema/RJ coaduna com os achados de outros pesquisadores que discutiram a realidade da EJA em outros estados e cidades brasileiras, mostrando que a hipótese norteadora da pesquisa foi validada: a afetividade nos relacionamentos entre professores e alunos da EJA é factor estratégico no combate à evasão, na medida em que pesa fortemente nas decisões de permanência dos alunos.

As considerações finais, capítulo quinto, trazem uma visada holística sobre a problemática tratada na tese, recuperando seus aspectos mais importantes e, por outro lado, reiterando as conclusões a que levaram a realização da pesquisa.

2. CAPITULO I – PROFUNDAS TRANSFORMAÇÕES NOS SIGNIFICADOS E PROPÓSITOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

2.1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL ATÉ O SURGIMENTO DA PROPOSTA DE PAULO FREIRE: FOCO NA PROFISSIONALIZAÇÃO BÁSICA PARA AS FÁBRICAS

O percurso da Educação de Jovens e Adultos é resultante da própria relação entre vários setores da sociedade brasileira, em diversos momentos históricos. São vários os segmentos sociais envolvidos, e a visão sobre como deveria se organizar a sociedade e a educação também variam.

Os diversos governantes e as classes privilegiadas da sociedade estão diretamente envolvidos nessa história. O Estado sempre foi o patrocinador das inúmeras iniciativas relativas à Educação de Jovens e Adultos e, muitas vezes, se associou às classes empresárias para projetar e financiar essa modalidade de ensino, conforme atestaram autores como Sônia Maria Rummert (2005), Jaqueline Pereira Ventura & Rummert (2007), Sampaio (2009). Nesta parte do trabalho serão apresentados os objetivos econômicos e sociais que têm motivado os esforços governamentais brasileiros para realizar investimentos na educação de jovens e adultos.

Sendo assim, entender a história da EJA é entender a história de como as camadas populares têm sido vistas pelas classes dominantes, de como são explicados pela elite os problemas enfrentados pelo povo, e de que propostas de reforma ou solução foram idealizadas para resolver esses problemas. É, também, entender a história de como as mesmas elites têm procurado resolver seus próprios problemas conduzindo, através de determinadas medidas educativas, os rumos da educação da população em situação de vulnerabilidade econômica e social. Tais visões das elites sobre as camadas

populares foram bem descritas por Carlos Roberto Jamil Cury (2002) como decorrentes de “Uma concepção que nasce da relação entre conquistador e conquistado/índio/escravo, e perdura em muitos documentos oficiais que parecem tratar a EJA como um favor e não como o pagamento de uma dívida social e a institucionalização de um direito”(Cury, 2002, p. 1).

É a partir das perspectivas apontadas acima que surgem as primeiras propostas de construção de modalidades de ensino voltadas às pessoas que chegam à juventude ou à idade adulta com pouca ou nenhuma formação escolar. Estas primeiras iniciativas do governo brasileiro concentraram-se na oferta de ensino profissionalizante, que foi uma resposta às expectativas e interesses das políticas económicas historicamente constituídas. A organização sócio-econômica ditou desde sempre o tipo de ensino, a que população seria dirigido, que tipo de profissional seria formado e com qual perfil. A adequação entre as exigências da economia dominante e as estruturas delineadoras da formação profissionalizante têm sido, portanto, o cenário em que se desenvolve a educação de jovens e adultos em nosso país.

Num breve percurso histórico, chegamos ao início do século XIX, mais precisamente a 1809, quando foi criado no Rio de Janeiro o “Colégio das Fábricas” com o intuito de formação de “mão-de-obra” proveniente das classes desfavorecidas para servir às necessidades produtivas daquele momento. Entretanto, além da qualificação profissional, as elites governantes pretendiam, também, que a profissionalização fosse uma solução para graves problemas sociais, já que se acreditava no poder “moralizador” da educação para o trabalho (Fávero, 2004, p. 80).

Segundo Moacir Gadotti (2005) a educação brasileira sempre se estruturou sobre um dualismo que opõe um tipo de educação para as camadas mais abastadas e outro para as classes populares. Esse dualismo traduz-se resumidamente no seguinte: filho de pobre deve ser formado para trabalhar, reproduzindo a sua classe social e filho de rico deve estudar para ser “doutor” ou “magnata”. Conforme ilustrado por Cunha:

[...] os cidadãos não devem exercer as artes mecânicas e nem as profissões mercantis, porque este gênero de vida tem qualquer coisa de vil, e é contrário à virtude. É preciso mesmo, para que sejam verdadeiramente cidadãos, que eles não se façam lavradores, porque o descanso lhes é necessário para fazer a virtude em sua alma (Cunha, 2005, p.9).

Demerval Saviani, grande estudioso do pensamento pedagógico brasileiro, afirma que a primeira corrente pedagógica a ser reconhecida no país é aquela que o autor denominou “pedagogia brasílica” que ensinava língua portuguesa, doutrina cristã e, canto orfeônico como um currículo comum a todos; uma espécie de aprendizado profissional e agrícola somente para as pessoas que exerceriam funções braçais; e, para quem prosseguiria estudando na Europa (membros da alta elite) ensinava-se gramática latina (Saviani, 2005).

Desde o período colonial, portanto, efetivou-se esse dualismo, separando a população estudante entre os que estudarão apenas o suficiente para enquadrar-se o mais rápido possível no mercado de trabalho e os que ascenderão, por herança de classe, aos postos de comando mais elevado da hierarquia social. Aos “desvalidos” o ensino profissionalizante deveria servir como antídoto moral, para que não caíssem em hábitos indesejáveis para a sociedade, como indicado por Mônica Wermelinger, Maria Helena Machado, Antenor Amancio Filho, “[...] fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastassem da ociosidade, da escola do vício e do crime” (Wermelinger et al, 2007, p. 33).

Seja em termos de oferta, seja em termos de legislação, há um aceleração da educação profissionalizante a partir de 1930, por causa da demanda gerada pelo início da industrialização. Mais precisamente, na Era Vargas, o governo começa a interferir sobre a questão de forma mais sistemática, através das Leis Orgânicas do Ensino Profissional (Fávero, 2004). Em 1937, com a promulgação da nova Constituição, reforça-se o princípio de que os operários para a indústria devem ser recrutados nas classes populares (artigo 129º da Constituição de 10/11/1937), e, pela primeira vez, a

Constituição Federal fala sobre a educação profissional como sendo um dever do Estado.

Nos anos 1940 o facto a ser destacado é o surgimento do SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, em 1942. Ainda nesse mesmo ano surge o Decreto nº 4.127, em 25 de fevereiro, que transformou os Liceus Industriais do Ministério da Educação e Saúde em Escolas Industriais e Técnicas, fazendo parte da rede Federal de Estabelecimentos de ensino industrial. É promulgada a Lei Orgânica do Ensino Industrial, equiparando essa modalidade ao ensino médio de caráter propedêutico. O SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) surge em 1946, através de uma articulação entre governo, sindicatos e empresas. Como não poderia deixar de ser, a meta dessas instituições era formar filhos de operários. Ainda em 1942. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, surgida em 1961 incorpora essas modificações acontecidas nos anos 1940 (Cunha, 2005, p. 13).

Após a deposição do Presidente Getúlio Vargas, no ano de 1945, houve um vazio e a Constituição de 1946 não faz menção à Educação Profissional. Quando aconteceu a equivalência entre o ensino médio propedêutico e o ensino profissionalizante a Educação Profissional reaparece primeiramente na Lei nº 1.076, em 1950, e depois na Lei nº 1.821, de 1953. Mas, é com a primeira LDB (1961) que ocorre a possibilidade de quem se formava pelo ensino profissionalizante acessar a Educação Superior. É importante lembrar que em 1959 as Escolas Industriais e Técnicas do Ministério da Educação e Cultura se tornaram por força da Lei 3.552 as Escolas Técnicas Federais (Cunha, 2005, p.17).

A partir da instauração do regime autoritário em 1964, que veio junto com uma mentalidade pautada no ideal de progresso económico do Brasil, a educação de formato “tecnicista” ganha importância vital, pois o governo brasileiro – influenciado pela assessoria dos consultores norte-americanos da “United States Agency for International Development” - (USAID) - assume que a educação irá desempenhar um papel essencial na preparação das

mentalidades e da capacitação técnica para o mundo do trabalho (Cunha, 2005 p.17).

Já na LDB 5692/1971 todo estudante brasileiro de ensino médio passa a obter obrigatoriamente formação técnica. Ou seja, ensino médio passa a ser sinónimo de ensino técnico. Na prática essa determinação sofreu vários problemas, por exemplo, a ausência de laboratórios/oficinas nas escolas, criando uma formação de falsos técnicos, que não estavam preparados para se inserir no mercado de trabalho. Por outro lado, as escolas técnicas já existentes e que possuíam toda uma infraestrutura, passaram a ter que receber alunos das outras, para tentar suprir as deficiências de formação prática dos futuros técnicos.

Retomando o problema específico da escolarização de jovens e adultos, é preciso lembrar da movimentação gigantesca que ocorreu no início do século passado para tentar acabar de vez com o grande “mal” chamado de analfabetismo no Brasil. O problema, de facto, era que a população analfabeta estava sendo culpabilizada pela situação económica do país, considerada “atrasada”. A partir dessa preocupação, cria-se, em 1915 a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, organização que passou a lutar para consolidar a modernidade republicana, e contra os redutos de “ignorância” no Brasil.

O analfabetismo era considerado nos debates das instituições educacionais como uma grande calamidade nacional, que urgia ser extirpada. Esse era, por exemplo, o discurso da ABE - Associação Brasileira de Educação, e a opinião pública começou a se formar no sentido de se indignar contra aqueles que não procuravam se alfabetizar para “contribuir com o crescimento da nação” como retratado por Maria Stephanou & Maria Helena Bastos (2005).

Acontece que não existiam projetos do Governo que pudessem amparar esse combate ao analfabetismo, já que os cursos profissionalizantes não incluíam leitura, escrita e outros aprendizados escolares. Desta forma, em 1920, 72% da população brasileira era analfabeta. E somente a partir de 1934 algumas medidas começam a ser tomadas para tentar remediar essa situação.

O Plano de Educação estipula que a educação primária passa a ser oferecida integralmente pelo Governo, tornando-se obrigatória e gratuita, incluindo as pessoas adultas. Entretanto, esta deliberação legal apenas dava direitos à população jovem e adulta de se matricular nas escolas públicas regulares, não havendo ainda uma modalidade de ensino projetada para atender às necessidades educativas destes grupos de indivíduos, como indicado por Sônia Maria Manfredi (1981).

Segundo retratado por Inês Barbosa de Oliveira, surge, em 1938, o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) que fornece dados de pesquisa para que em 1942 seja fundado o Fundo Nacional do Ensino Primário, para implantar projetos de ampliação da oferta de ensino, inclusive do supletivo, visando os jovens e a população adulta. Mas, é somente em 1945, que esse sistema é regulado, e 25% dos recursos da Educação passam a fomentar o que era chamado, na época, de “educação de adolescentes e adultos” (Oliveira, 2007). Em 1946 implanta-se a Lei Orgânica do Ensino Primário (já com o ensino supletivo), e em 1947 cria-se o SEA (Serviço de Educação de Adultos).

A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) surge em 1952, visando o atendimento do povo rural. Realiza-se em 1958 o II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, onde se evidencia, por parte dos educadores, uma necessidade de encontrar fórmulas para lidar com os jovens e adultos que ainda não tinham frequentado os bancos escolares, de maneira a eliminar o preconceito e a discriminação sócio-cultural em relação a essa população (Stephanou & Bastos, 2005). Foi nesse contexto que surgiram as propostas de Paulo Freire, que apontaram uma direção bem diferente para a educação dos jovens e adultos no Brasil.

2.2. A INOVAÇÃO DA EJA: A PROPOSTA DE PAULO FREIRE

De acordo com as informações contidas na página eletrônica do Instituto a que deu nome, Paulo Freire nasceu na cidade do Recife (estado de Pernambuco), em 1921. Sua família era humilde, sem grandes condições financeiras. Havia um parente que, por ser um comerciante próspero no Rio de Janeiro, tinha condições de apoiar financeiramente a família de Freire. Essa ajuda, entretanto, cessa quando chega a crise internacional de 1929, levando esse parente à falência. Ao mesmo tempo, a sua mãe fica viúva e a família vê-se em grandes atribulações. O esforço desta mulher, profundamente católica e esperançosa, foi essencial para contornar as dificuldades, sem jamais descuidar dos estudos de seus quatro filhos.

Seguindo os passos de sua mãe, Paulo Freire conseguiu manter-se estudando, chegando a frequentar uma das melhores escolas do Recife entre os anos 1930/40, contando sempre com a boa vontade das pessoas e bolsas de estudo: o COC (Colégio Oswaldo Cruz). Não demoraria a voltar ao colégio na condição de professor de língua portuguesa. Forma-se em Direito pela Universidade do Recife e, paralelamente, dedica-se ao estudo da filosofia da linguagem. Como advogado reconheceu-se um verdadeiro fracasso, após recusar-se a mediar a execução de uma dívida que deveria ser paga com os instrumentos de trabalho de um dentista pobre. Definitivamente, construiu sua carreira como filósofo, escritor e educador, adquirindo reconhecimento internacional, com obras traduzidas para mais de 20 línguas (Instituto Paulo Freire, 2017).

Muitos autores reconheceram a importância de ter experimentado essas dificuldades na infância no sentido de sedimentar em Paulo Freire a opção por uma educação inconformista, comprometida com os processos de transformação da vida social em benefício dos excluídos, a exemplo de Eduardo Dullo (2013), que comenta que isso aparece em diversas partes das suas obras, por exemplo, em *Cartas a Cristina* (Freire, 2003, p. 38) onde se pode ler:

Talvez seja esta uma das positivities da negatividade do contexto real em que minha família se moveu: 1) o de, experimentando-me na carência, não ter caído no fatalismo; 2) o de, nascido numa família de formação cristã, não ter me orientado no sentido de aceitar a situação como sendo a expressão da vontade de Deus, entendendo, pelo contrário, que havia algo errado no mundo e que este precisava de reparo.

Concorda-se com Dullo (2013) quando o autor afirma que uma ideia muito importante para a compreensão do posicionamento de Paulo perante o papel da educação é a “luta contra o fatalismo”. Uma luta contra a noção de que a história humana já estaria escrita, independentemente de qualquer opinião ou esforço.

Essa postura de Freire irá aparecer em várias obras (A Educação como Prática da Liberdade, Cartas a Cristina, Pedagogia da autonomia, etc.). A base dela é uma concepção filosófica do ser humano como “ser inacabado” e, como tal, propenso a estar sempre se construindo e reconstruindo, a si mesmo enquanto indivíduo e a sua história enquanto ser social. Conforme dito por Dullo (2013), a luta de Freire contra o fatalismo é uma luta contra a desumanização do ser humano, provocada pelo estabelecimento e continuidade de uma sociedade organizada de forma injusta.

Em “A Educação como Prática da Liberdade” lemos que o ser humano vivendo em sociedade cria e vivência relações plenas de “pluralidade”, “transcendência”, “criticidade”, “consequência” e “temporalidade” (Freire, 1999, p. 39-42). Essas características são utilizadas para pensar a diferença entre o mundo dos humanos em relação aos outros animais e ao restante da natureza. Ou seja, o ser humano não pode jamais ser percebido como coisa, como algo pacificamente inserido numa paisagem ou contexto, se acomodando a um eterno presente, como ocorreria com os outros integrantes do mundo. Na vida humana, nada está definido para sempre, nem será definido de forma “natural”, será preciso ação, vontade, determinação para conduzir as mudanças que se almeja em cada momento da vida.

Assim, para Freire, libertar-se significa lutar contra a aparência de que o mundo está como tem que estar, de que a vida “é assim mesmo”, de que não haveria nada a ser feito para modificar as coisas. Na verdade, toda a sua obra denuncia justamente isso, o fatalismo, conforme se observou anteriormente.

Ajudar o povo a sair desse fatalismo, inventado e alimentado pelos interesses das elites dominantes na sociedade, seria o papel essencial da educação e do educador. Essa “missão” histórica e social da educação está embutida no conceito de “conscientização”. Para entender-se o significado exato desse conceito, Dullo (2013) explica que ele se constrói a partir de três etapas que posicionam a pessoa perante seu mundo: o ver, o julgar e o agir. Essas três etapas são componentes da pedagogia de Paulo Freire, onde significam, respectivamente:

- Ver: o aprendizado da realidade histórica em que se vive;
- Julgar: reflexão crítica sobre esta mesma realidade;
- Agir: a ação sobre ela, assumindo-se como sujeito histórico.

Esse processo de conscientização transforma um tipo de consciência ingênua (inconsciente da dominação a que está submetida) a uma consciência crítica - aquela que se liberta e luta pela transformação do mundo em que vive, de uma forma coletiva e não preocupada apenas com conquistas individuais: “O meu discurso em favor do sonho, da utopia, da liberdade, da democracia é o discurso de quem recusa a acomodação e não deixa morrer em si o gosto de ser gente, que o fatalismo deteriora” (Freire, 2003, p. 86). A leitura dos problemas do seu tempo e do papel da educação diante desses problemas foi essencial para a concepção da abordagem da educação em geral e da educação de adultos em particular.

Desde 1948 educadores e outros intelectuais estavam envolvidos em incontáveis debates acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que veio a ser promulgada como a primeira LDB nacional (Lei nº 4.024/61). Nesse contexto organizaram-se vários movimentos que pretendiam dialogar com as classes populares, com o objetivo de combater o analfabetismo e de promover a conscientização. Cita-se a seguir alguns desses movimentos.

O Movimento de Cultura Popular (MCP) da prefeitura de Recife surgiu a partir da vontade política do então prefeito Miguel Arraes. Veja-se o que disse sobre ele Germano Coelho, que foi presidente do movimento de 1961 a 1964:

O Movimento de Cultura Popular nasceu da miséria do povo do Recife. De suas paisagens mutiladas. De seus mangues cobertos de mocambos. Da lama, dos morros e alagados, onde crescem o analfabetismo, o desemprego, a doença e a fome. Suas raízes mergulham nas feridas da cidade degradada. Fincam-se nas terras áridas do Nordeste. Refletem o seu drama, como síntese dramatizada da estrutura social inteira (Coelho, 2014).

Através do MCP começou-se um trabalho sistemático de alfabetização de adultos, que chegou a contar com o apoio do Ministério da Educação. Entretanto, embora o órgão tenha feito um grande investimento em materiais didáticos, a equipe envolvida no projeto percebeu, na prática, que as primeiras tentativas de alfabetização não estavam dando certo em grande medida por causa da inadequação desses materiais à realidade do aluno e, sobretudo, do adulto nordestino. Partiu-se para a tarefa de elaboração do material próprio, concebido a partir da realidade do mundo vivido pela população pobre do Recife:

APRESENTAÇÃO DO LIVRO DE LEITURA PARA ADULTOS DO MCP

Em Fevereiro de 1962, as escolas do MCP cobriam vastas áreas, à beira dos mangues e alagados, e nos altos quase inacessíveis do Recife. O programa de educação para adultos exigia um método de ensinar a ler, enraizado nas coisas do Nordeste, e nos interesses de homens e mulheres discriminados pela sociedade e tangidos para a periferia. O convênio celebrado com o Ministério da Educação e Cultura, em torno do Programa Sirena, havia fracassado, justamente quando chegaram as lições gravadas em disco e as cartilhas. Um desperdício de recursos federais. As aulas nada tinham a ver com a situação nordestina. Nem os centros de interesse. Nem o vocabulário. Nem mesmo a metodologia do ensino de adultos. O MCP preferiu partir de zero, utilizando a experiência acumulada durante três meses de pesquisas, nas zonas populares do Recife. Das longas conversas com o povo, surgiram os centros de interesse fundamentais, representativos das ideias básicas a serem debatidas em classe.

Estes foram se agrupando, naturalmente, em dezesseis centros diferentes. Eram os temas que constituíam o universo de preocupação do adulto, no Recife. E foram, assim, relacionados: politização, sobrevivência, habitação, etc. Utilizando-se a técnica de alfabetização, que parte da "palavra", foram escolhidas as "palavras-chaves". Estas são chamadas assim, porque além de encerrar as ideias significativas, apresentam, pela primeira vez, as sílabas que irão formar novas palavras. Quarenta e três palavras-chave foram identificadas, abrangendo cinquenta e oito sons, que devem ser aprendidos, porque servirão para formar todas as palavras da língua portuguesa (Coelho, 2014, s/p).

O "Método Paulo Freire" irá inspirar-se nessas primeiras iniciativas do MCP. Nasce efetivamente num desdobramento do MCP, chamado Centro de Cultura Dona Olegarinha, a partir de um projeto denominado "círculos de cultura". Tais círculos eram constituídos em reuniões com a população onde os assuntos a ser debatidos eram escolhidos pelos participantes que tinham livre expressão e uma relação dialógica dentro do grupo.

Germano Coelho (2014) cita Moacir Gadotti para explicar como Paulo Freire e os outros educadores trabalhavam dentro dos círculos de cultura:

1º Pesquisa das "palavras geradoras" e dos "temas geradores", isto é, do miolo do método.

- O alfabetizador saía a campo com caderno ou gravador, atento a tudo que via e ouvia.

- Objetivo: listar as palavras mais usadas. Tudo devia ser explorado: palavras, frases, ditos, provérbios, modos de falar, de compor versos, de contar o mundo, tudo, enfim, que revelasse a realidade vivida pelos analfabetos.

- A escolha das palavras geradoras decorria de sua relevância social para o grupo e o fato de apresentar todos os fonemas da língua portuguesa.

- Essas palavras deviam "codificar", isto é, representar o modo de vida dos alfabetizando.

2º Decodificação das "palavras geradoras", a cada palavra associando-se um núcleo de questões:

- Questões existenciais ou ligadas à vida;
- Questões políticas ou ligadas aos determinantes das condições de vida;
- Exemplo, para a palavra geradora "governo" podiam ser discutidos os temas geradores "poder político", "papel do povo", "participação popular";

- Esse contexto figurativo dá sustentação psicológica à palavra geradora na mente do analfabeto. E a palavra geradora funciona como "chave".

3º A coordenação do círculo de cultura ou da alfabetização deve ser agente promotora de discussão e observadora atenta às dificuldades de expressão do grupo.

- Fazer com que todos participem, estimulando-os com perguntas;
- A palavra geradora deve estar escrita de modo destacado e visível;
- Tentar fazer prolongar o debate sobre a palavra geradora;
- Utilizar vários recursos didáticos: quadro-negro, vídeo-cassete, projetor de slides.
- Levar o grupo a discutir a situação, o porque dessa situação, o que fazer para sair dela.

Esse método, continua Gadotti, na verdade método de formação da consciência crítica passa por três etapas distintas:

1. Etapa de investigação

De descoberta do universo vocabular, das palavras geradoras e dos temas geradores relacionados com a vida cotidiana dos alfabetizandos.

2. Etapa de tematização

Nesta etapa, são codificados e decodificados os temas levantados na fase de tomada de consciência, contextualizando-os e substituindo a primeira visão mágica por uma visão crítica e social.

- Descobrem-se novos temas geradores, relacionados com os que foram inicialmente levantados.
- É nesta fase que são elaboradas as fichas para a decomposição das famílias fonéticas, dando subsídios para a leitura e a escrita.

3. Etapa de problematização

Nesta ida e vinda do concreto para o abstrato e do abstrato para o concreto, volta-se ao concreto problematizado. Sem perder nunca de vista que o objetivo final do método é a conscientização.

- Descobrem-se os limites e as possibilidades das situações existenciais concretas captadas na primeira etapa.
- Evidencia-se a necessidade de uma ação concreta, cultural, política, social, visando a superação de situações-limite, isto é, de obstáculos à hominização.
- A realidade opressiva é experimentada como um processo passível de superação. Saber ler e escrever torna-se instrumento de luta, atividade social e política.
- A educação para a libertação deve desembocar na "praxis transformadora", ato do educando, como sujeito, organizado coletivamente. (Gadotti, *apud* Coelho, 2014, p. 440-442).

O MCP e tudo o que ele envolvia inclusive o método Paulo Freire, alcançaram repercussão internacional, tendo sido visitado até mesmo pelos filósofos franceses Jean-Paul Sartre e Simone de Beauvoir, e por representantes do maior centro acadêmico de pesquisa da França, o CNRS. A partir dessa enorme repercussão, os representantes da UNE, União Nacional dos Estudantes cujo Presidente era à época o ex - ministro da saúde José Serra, convidou o MCP para vir ao Rio de Janeiro para participar de seu congresso anual. De lá saiu a decisão de expandir o movimento para todo o território nacional. Nasceram os Centros Populares de Cultura - CPC's - em todos os estados brasileiros.

Vale a pena citar novamente Germano Coelho, quando o mesmo descreve os fatos que se seguem após a alfabetização de 300 pessoas em 45 dias, em Angicos, no Rio Grande do Norte.

Mais tarde, após a experiência de Paulo Freire em Angicos, no Rio Grande do Norte, o Ministro da Educação, Paulo de Tarso, cria a Comissão Nacional de Cultura Popular, através da Portaria do MEC no 195, de 8 de julho de 1963, com a missão de elaborar um Plano Nacional de Alfabetização. E, dá a Paulo Freire a coordenação do Plano, que tencionava, usando o seu método, alfabetizar, politizando, 5 milhões de adultos. "O objetivo, diz o próprio Ministro, em "Paulo Freire: uma Biobibliografia" era a multiplicação, por todo o país, dos chamados Centros de Cultura, a partir de uma experiência piloto que deveria abranger toda a população analfabeta de Brasília" (Coelho, 2014, p. 445).

Em torno dos anos 1960, Paulo Freire e todos os que se agregaram a suas ideias, lançou uma nova forma de abordar a educação, pensando-a como meio de atingir a libertação, o reforço e o enriquecimento da cultura das classes populares. A partir dessa abordagem, os adultos e jovens passam a ser compreendidos e tratados como sujeitos possuidores de cultura, como sujeitos capazes de aprender com o coletivo, desde que fosse usada uma

metodologia pautada no relacionamento dialógico e nas experiências reais da vida das pessoas.

Todo esse processo, essas novas concepções sobre o papel da educação e do educador irão ser a base da crítica que Freire faz à “educação bancária”, ou seja, aquela que separa em patamares isolados e hierarquizados o professor que sabe e o aluno que desconhece; aquela que opera por depósitos de conhecimento, transferência de conhecimento, do acervo do professor à cabeça do aluno.

De acordo com as palavras de Fávero (2004, p. 23) o grande problema de todas essas transformações e a repercussão que elas estavam atingindo era o facto de que acabaram por pressionar o governo, reivindicando a expansão dessas propostas, buscando um caminho de transformação social assentado sobre a educação. A inversão na interpretação clássica sobre as causas do analfabetismo, entendendo a população analfabeta como vítima da desigualdade e de injustiça social que recaia sobre os pobres do país, tinha substituído a ideia de que as pessoas mesmas é que eram culpadas por não terem acesso à escolarização. Ocorre que essa meta de transformação social não combinava com os projetos de modernização do país, sonhados por membros da elite económica e política, onde a educação deveria servir para moldar a população, principalmente as classes subalternas, aos propósitos da industrialização e do desenvolvimento do empresariado nacional.

Ou seja, mais uma vez, as elites manipulavam as armas políticas, financeiras e ideológicas para submeter a educação do povo ao seu bel - prazer. O golpe civil militar assume esse projeto elitista e, pela força das armas, destrói cada uma daquelas conquistas populares que acabamos de relatar. Tudo o que se pode chamar de contestador, transformador, crítico, passa a ser perseguido como sendo “subversivo à ordem”. Paulo Freire é expulso do país, junto com tantos outros personagens comprometidos com uma educação e sociedade plural e transformadora.

2.3. LEGISLAÇÃO E HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS APÓS O GOLPE CIVIL/MILITAR DE 1964: RETORNO À FORMAÇÃO PARA OS INTERESSES DO MERCADO DE TRABALHO

A ascensão do regime civil-militar no Brasil, em 1964, põe um fim súbito a todo o desenvolvimento da EJA que vinha sendo alcançado até então. As razões para isto serão expostas a seguir.

Sobre este período da nossa história nacional há muitas referências. Preferiu-se aqui escolher como base de apoio intelectual um trabalho que marcou a história das interpretações sobre o evento da ditadura. Trata-se do livro de René Armand Dreifus “1964: A conquista do estado: ação política, poder e golpe de estado”. O citado trabalho foi a primeira publicação na área de Ciências Sociais e Históricas no Brasil a defender e demonstrar a ideia de que a ocorrência da ditadura não teria sido arquitetada e executada somente pelos militares.

Ou seja, Dreifus (1986) defendeu que o golpe de 1964 foi resultado da articulação entre diversos atores civis e militares, e que foram vários protagonistas agindo orquestrados pelos interesses e manobras políticas, ideológicas e financeiras das elites empresariais sobre as classes médias, consideradas alvo fácil de ser atingido pelo discurso conservador, que violentava qualquer transformação social que ampliase direitos e a participação popular nas decisões sociais importantes. Num contexto de guerra fria, o Estado brasileiro se posicionaria definitivamente a favor da linha de organização social e política dos Estados Unidos da América do Norte, e todo tipo de proposta que foi interpretada como “comunismo” seria sistematicamente perseguida (Dreifus, 1986).

Dreifus esclarece que no momento político entre 1961 e 1964, a mídia impressa auxiliou a divisão da sociedade brasileira a encaixar-se em dois

segmentos opostos. De um lado estavam aqueles que se diziam e percebiam como defensores da democracia, e seus componentes provinham das camadas mais altas da hierarquia social: as elites políticas e económicas, que tradicionalmente decidiam os rumos do país. A marca do discurso propagado por essas elites era o antirreformismo e anticomunismo. O segmento do outro lado era preenchido por todos os agentes sociais que acreditavam que o país necessitava de grandes reformas que viessem aparar as arestas de injustiça social, de desigualdades e autoritarismos. Este segmento era liderado pelas organizações chamadas de “esquerda”: estudantes da União Nacional dos Estudantes, Ligas Camponesas, organizações dos trabalhadores, que apoiavam o Presidente João Goulart e seus partidários. A grande imprensa, comprada pelas elites, acusava o segundo segmento de apresentarem uma postura “antidemocrática”, por estarem defendendo caminhos que percebiam como ameaça à liberdade individual, à religiosidade do país e à “ordem social” (Dreifus, 1986).

A partir dessa interpretação dos factos, os media interferem diariamente sobre o imaginário da população, incitando-a a rebelar-se contra as lideranças que advogavam transformações profundas na sociedade, aterrorizando o povo com ideias de “destruição da sociedade”, “ameaça à paz”, “doença terrorista” e assim por diante. Foi nesse cenário, construído e alimentado por um acordo entre as elites daquele momento e a grande imprensa, que os atores individuais e diversas organizações sociais militavam contra um dos lados e a favor do outro (Dreifus, 1986).

As imagens veiculadas para compor o cenário contra as reformas pretendidas por João Goulart e as esquerdas, articularam como estratégia ideológica a tríade “Deus, Pátria e Família”, que soava forte aos ouvidos de uma população acostumada a entender o funcionamento da sociedade de uma forma tradicional. Ou seja- esta articulação de símbolos imponentes na cultura nacional funcionava como uma espécie de antídoto para os anunciados perigos provenientes das ideias de justiça social e igualitarismo (Dreifus, 1986).

Nesse contexto histórico caem por terra todas as conquistas educacionais que se tinham alcançado, inclusive as inovações na EJA provenientes do trabalho inaugural de Paulo Freire, justamente pela característica de ser uma proposta educativa voltada ao despertar de reflexões críticas sobre a sociedade e o lugar subordinado ocupado pelas classes trabalhadoras. O despertar de uma consciência de marginalização com vistas ao engajamento político em lutas concretas por transformação da realidade, não era do agrado do novo sistema, conforme mencionado ao final da última seção.

Se erige, assim, uma ruptura total com a obra de Paulo Freire e de todos os que concordavam com o papel crítico da EJA. Em vez de conscientizar a população trabalhadora sobre a necessidade de se organizar para lutar por oportunidades mais justas, a ditadura militar preferiu adotar formatos de EJA que privilegiassem a capacitação da “mão de obra”, dentro de uma visão tecnicista da educação. Tal visão preconiza que educar corresponde apenas a preparar para o mercado de trabalho, sem qualquer tipo de educação política ou cidadã. Conforme mencionado por Aranha: “Como todo o processo que predominam práticas administrativas, a tendência tecnicista privilegia as funções de planejar, organizar, dirigir e controlar, intensificando a burocratização que leva à divisão do trabalho” (1996, p. 183).

Dentro desse modelo de pensamento, o governo militar cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, oficializado pela Lei nº 5.379, publicada em dezembro de 1967, caracterizado por ser um “movimento”, ou seja, um projeto especial que, portanto, não incluía a educação aos jovens e adultos dentro da dinâmica regular de ensino.

Segundo Arnaldo Niskier (1989), o objetivo dos governantes não era educar ninguém. A questão era mesmo a de adequar as classes trabalhadoras a um padrão mínimo de aprendizagens, planejado apenas a preencher vagas no mercado de trabalho. Assim, embora o projeto do MOBRAL imitasse algumas estratégias propostas por Paulo Freire, como por exemplo o uso de palavras

geradoras para trabalhar o processo de alfabetização, as mesmas não eram escolhidas a partir de interação com as populações atendidas:

O governo não queria, de fato, educar ninguém. O que se desejava era preparar mão-de-obra para o mercado, sem espírito crítico. Como se sabe, em educação, se desvirtuamos a capacidade crítica do homem, ele não terá a motivação necessária para desenvolver sua alfabetização em 5 meses, como se propunha o programa (Niskier, 1989, p. 371-372).

A ideia predominante na pedagogia tecnicista é a de que a educação tem que ser concebida e executada por técnicos. Profissionais especialistas, esvaziados de qualquer pensamento social e político. Conforme afirma Saviani:

[...] na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (Saviani, 2008, p. 382).

No decorrer dos anos 1970, o MOBRAL experimentou um processo de expansão gradativa, alcançando aos poucos boa parte do território nacional. Com isso, a sua proposta foi ganhando visibilidade internacional, tendo obtido inclusive, o reconhecimento da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Esta última circunstância fez com que os governos de outros países se interessassem em estabelecer acordos colaborativos educacionais com o Brasil, com o objetivo de enfrentar o analfabetismo em suas classes populares, conforme reportado por Rosa Cristina Porcaro (2007).

No ano de 1971, surge a Lei nº 5.692/71, regulamentando as diretrizes e bases da educação brasileira (LDB) que, entre outras medidas, estabeleceu o assim chamado “Ensino Supletivo”, para acolher os jovens e adultos que não tinham frequentado a escola na idade esperada e que se dispusessem a estudar no turno da noite. Uma diferença histórica em relação a esta nova

modalidade de ensino no país, foi sua ênfase na ideia de que o governo oferecia algo que era de direito dos cidadãos que, por alguma razão, não tinham ainda recebido a escolarização necessária. Apesar disso, no entanto, o ensino supletivo não consegue acolher a quantidade de pessoas que estavam nesta situação naquele momento (Porcaro, 2007). As circunstâncias de reconhecimento da EJA como direito instaurado através da LDB são confirmadas por Vieira:

Durante o período militar, a educação de adultos adquiriu pela primeira vez na sua história um estatuto legal, sendo organizada em capítulo exclusivo da Lei nº 5.692/71, intitulado ensino supletivo. O artigo 24 desta legislação estabelecia com função do supletivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham conseguido ou concluído na idade própria (Vieira, 2004, p. 40).

Em sua dissertação de mestrado, Carmen Lúcia Lavaquial Veloso de Castro (1989) demonstrou que o Ministério da Educação e Cultura brasileiro (MEC), ao realizar, em 1973, uma pesquisa para avaliar o quantitativo de pessoas atendido pela educação supletiva desde sua implantação e, paralelamente, diagnosticar as necessidades ainda por atender, chegou a conclusões impactantes, em função do número de pessoas que estavam à margem da escolarização mais básica no país, já na segunda metade do século XX.

O referido levantamento evidenciou que entre a população situada numa faixa etária entre 15 e 39 anos havia mais que vinte milhões de brasileiros sem atingir formação na escola de 1º grau, que corresponde hoje ao ensino fundamental: do primeiro ao nono ano (Castro, 1989).

Os desafios que eram suscitados por esta constatação eram de facto muito grandes. Os mesmos foram resumidamente apontados por Mário Sérgio Mafra (1980, p. 26):

(...) onde se conseguiria mais de um milhão de professores? Quanto tempo seria necessário para construir mais de meio milhão de salas de aula? Os brasileiros aptos e já engajados na força de trabalho estariam dispostos a enfrentar obrigatoriamente mais três horas e meia de aulas diariamente? Ou

deixariam de trabalhar para retornar à escola? O que fazer com os que trabalhavam em horários diversos? E como contemplar os que precisavam se ausentar da escola por período determinado?

Os educadores brasileiros que tinham já, historicamente, demonstrado capacitação para lidar com tal contexto eram todos adeptos do pensamento educacional transformador protagonizado por Paulo Freire. Diante da ascensão da ditadura civil-militar, estes educadores foram lançados no ostracismo ou mesmo exilados, como foi o caso de Freire e de outras pessoas que deram apoio às iniciativas que foram comentadas neste trabalho.

Diante desse quadro social e político, o MEC começa a estabelecer acordos com agências norte-americanas para receber apoio financeiro e assessoria técnica com o objetivo de modelar a educação brasileira de acordo com os propósitos de um governo que acreditava ser a educação tecnicista o melhor caminho para a formação dos cidadãos brasileiros, como retratado por Maria Lúcia de Arruda Aranha (1996).

Cabe aqui uma breve reflexão sobre a construção e execução dos currículos escolares, que, de acordo com José Gimeno Sacristán (1998) e Tomaz Tadeu da Silva (2003) são a materialização das intencionalidades sociopolíticas de um determinado sistema de educação nacional nas escolas. O trabalho de Silva demonstra que quanto mais conservadoras as visões de educação, mais se tem aceções sobre o currículo presas às técnicas de transmissão e aos conteúdos programáticos das disciplinas escolares. E, inversamente, quanto mais transformadoras as abordagens pedagógicas, mais os educadores concebem as complexidades sociais, políticas e culturais que contextualizam o currículo. Segundo o autor:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada à formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Silva, 2003, p. 7 – 8).

É considerando toda essa complexidade que concebe o planejamento, a elaboração e a implantação dos currículos que Silva afirma serem “documentos de identidade”, no sentido de que o conhecimento e as práticas vivenciadas nas escolas concorrem efetivamente para a constituição de determinados perfis de sujeitos sociais: menos ou mais ativos; menos ou mais interferentes; menos ou mais transformadores ou conformistas, preconceituosos ou tolerantes, racistas ou anti-racistas, e assim por diante (Silva, 2003).

A partir destas contribuições de autores especialistas em estudos sobre as dinâmicas que constituem e dinamizam os currículos escolares, desvendando as intencionalidades que os planejam, é possível inferir que a escolha por concepções e práticas curriculares tecnicistas possuíam efetivamente o propósito de esvaziar por completo a educação de jovens e adultos das dimensões reflexivas e críticas que estavam no centro da proposta educativa que se notabilizou através dos projetos desenvolvidos por Paulo Freire e sua equipe de colaboradores.

Em conformidade com tais finalidades, são assinados inúmeros acordos cooperativos envolvendo o Ministério da Educação e Cultura do Brasil e a United States Agency for International Development (USAID), os quais ficaram conhecidos na história da educação brasileira como “acordos MEC-USAID”.

O início dos anos sessenta foi marcado pelo incremento de teorias e de práticas pedagógicas críticas no Brasil. No entanto, esta fase foi rapidamente interrompida pelo advento do golpe militar, em 1964, e um longo período de ditadura no país. Após 1964, a influência da agência americana USAID no Brasil aumentou. Alguns de seus técnicos assumiram posições importantes em diversas áreas da administração pública brasileira. Muitos estudos, relatórios e planos relativos à organização do sistema educacional passaram a ser elaborados por especialistas americanos; as transformações políticas, econômicas e ideológicas contribuíram para a adoção da tendência tecnicista, especialmente no campo curricular, conforme descreveram Eduardo Sousa de Lobão Veras e Marlene de Araújo Carvalho (2007).

Demerval Saviani (2008) explicou pormenorizadamente os conteúdos e propósitos dos referidos acordos entre Brasil e Estados Unidos para a moldagem da educação brasileira no formato que interessava às elites políticas e empresariais, as quais protagonizaram o golpe civil-militar, em 1964, conforme visto no início desta seção. Segundo Saviani, após um grande movimento nacional de ocupação das universidades pelo movimento estudantil brasileiro, em junho de 1968, o governo militar ofereceu como resposta não o diálogo, mas, o endurecimento de suas medidas de controle autoritário da educação. O Instituto de Pesquisa Económica e Social (IPES) foi um órgão privado criado para representar os interesses dos capitalistas nacionais, apoiados pelo governo militar, e que contava com o apoio de empresários e setores do governo norte-americanos. Foi organizado um fórum nacional, cujo objetivo era estabelecer clara e publicamente as diretrizes da educação brasileira segundo os interesses desses grupos hegemônicos. O fórum se intitulou: “A educação que nos convém”. Segundo Saviani (2008):

A iniciativa da organização do Fórum se pôs como uma resposta da entidade empresarial à crise educacional escancarada com a tomada das escolas superiores pelos estudantes, em junho de 1968. Durante os meses de julho, agosto e setembro, o IPES se dedicou à preparação do evento, que se realizou de 10 de outubro a 14 de novembro de 1968. Teve papel decisivo na organização do evento Roberto de Oliveira Campos, que havia sido ministro do Planejamento do governo Castelo Branco entre 1964 e 1967, situação em que definiu a política econômica do regime militar e implementou suas principais medidas. A ele eram submetidos os temas e os sumários das conferências e os nomes dos participantes a serem convidados (Saviani, 2008, p. 296).

Assim, em 1974, o MOBREAL passa a oferecer atendimento ao enorme quantitativo de pessoas semialfabetizadas ou analfabetas através de uma instituição projetada para difundir o ideal de formação para o mercado, os Centros de Estudos Supletivos (CES). Além disso, os CES ofereceriam um tipo de escolarização que valorizava as noções de “progresso” e “modernização” da sociedade. Uma ideologia de “desenraizamento” de antigos modos de vida

e de relacionamento entre as pessoas e com o mundo começa a ser implantada através desses centros, o que seria funcional à necessidade de transformar a sociedade brasileira à imagem dos modelos de sociabilidade e organização econômica dos Estados Unidos da América do Norte.

Nesse novo modelo de educação ofertado aos jovens e adultos, cada pessoa interessada em iniciar ou complementar sua escolarização deveria, por iniciativa própria e individual, acessar os CES e realizar seus estudos isoladamente e ir prestando exames periodicamente. Os indivíduos passam a se relacionar diretamente com as instituições. Sem turmas, sem diálogo, sem trocas entre alunos e sem a mediação cotidiana de professores. Tal seria implementado dentro do amplo conceito de “educação permanente”, adotado na concepção dos CES e da ideia de “flexibilidade” aí envolvidas (Gadotti, 1982). Loudes Praxedes (1984) também demonstra uma visão crítica em relação a essa forma de ensino:

Eu vejo com desconfiança o chamado “ensino individualizado” ou “personalizado” que se pratica sob designações eventualmente em moda, como “pacotes” ou “módulos”, sem esquecer a tragédia do “ensino programado”. Trata-se de uma reedição com enfeites ou disfarces, da velha pedagogia formalista (agora talvez mecânico-formalista) que, substancialmente, não tem nada de novo. Troquem-se os módulos ou pacotes, e até os “programas”, pelos antigos “pontos” ou pelas menos antigas “unidades didáticas”, e ver-se-á que em essência nada mudou. Tudo é igual para todos em conteúdo, em método e em ritmo, sem um real atendimento ao aluno individualmente considerado (Praxedes, 1984, p. 84).

Segundo Talal Asad (1993) preparar as pessoas para estarem permanentemente se despedindo de formas coletivas de pensar, viver e valorar o mundo faz parte de uma estratégia de incorporação da “mobilidade” como um supremo valor moral. Citando Hannah Arendt, o autor se posiciona contra estas proposições, por compreender que elas se destinam a estabelecer esquemas de dominação, postos em ação desde o período da Revolução Industrial, quando as primeiras fábricas precisavam de

trabalhadores que viessem assumir postos nas cidades que estavam surgindo com a instalação das mesmas. Segundo Asad:

Para Arendt, é muito claro que a mobilidade não é um evento em si mesmo, mas, um momento na subsunção de um ato por outro. Se as pessoas estão física e moralmente desenraizadas, elas são mais facilmente movidas e quando elas são fáceis de mover, elas são transformadas mais facilmente – física e moralmente – em supérfluas. (...) É por meio do movimento geográfico e psicológico que o poder moderno se insere em estruturas pré – existentes. Tal processo é necessário para definir identidades e motivos preexistentes como supérfluos e construir outros no lugar daqueles. Os significados são assim não somente criados, eles são também redirecionados ou subvertidos (...) (Asad, 1993, p. 10-11).

De acordo com o pensamento de Saviani (2008) essas e outras concepções submersas nas estratégias educacionais do regime militar irão perpetuar-se na educação brasileira, que irá incorporar, acriticamente, inúmeros valores necessários ao projeto de sociedade imposto pelas elites económicas e políticas a partir dos anos 1960, conforme se vem demonstrando neste trabalho.

A partir dessa breve contextualização sobre as profundas transformações nos significados e propósitos da educação brasileira a partir da segunda metade do século XX, viu-se como tais mudanças incidiram diretamente sobre a educação de jovens e adultos.

Nos anos 1980 outras mudanças pontuais irão ocorrer. A sociedade brasileira, a partir da ação de inúmeros movimentos sociais vai, gradativamente, reconquistando o direito de participação democrática, com o fim da ditadura militar. O MOBRAF foi extinto, tendo sido substituído pela Fundação Educar, em 1985, na vigência do governo José Sarney. De acordo com Oliveira (2009):

Logo no início do governo Sarney, nos termos do Decreto 91.980, de 25/11/85, foi extinto e substituído pela Fundação Educar. O Decreto conferia à nova 'Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR – a

atribuição de fomentar programas destinados àqueles que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos (Oliveira, 2009, p. 253).

A partir do surgimento desta nova instituição, a educação de jovens e adultos volta a ser inserida no comando do Ministério da Educação e Cultura, através dos sistemas regulares de ensino. A Fundação Educar irá fornecer recursos financeiros para que prefeituras municipais, assim como associações da sociedade civil, ofereçam o acesso à educação supletiva.

Esta última será realizada nas escolas municipais e, também, em ONG's ligadas à Igrejas, Associações de Bairro, Sindicatos e assim por diante. O que já ocorria no caso dos CES, só que a gestão, a elaboração de materiais e as pessoas a implementarem o projeto eram todas designadas diretamente pela sede em Brasília. No novo modelo, a Fundação Educar apenas financia, fornece diretrizes e faz a supervisão, dando mais autonomia aos executores locais (Oliveira, 2009).

Deve-se observar que, mesmo sob a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, que vinculava a oferta do supletivo à rede regular de ensino não foi o que ocorreu. O MOBRAL controlava com mão de ferro o projeto de escolarização de jovens e adultos, conforme foi visto anteriormente. Oliveira (2009) menciona que: "Levantamento realizado por Haddad revela que, em 1987, somente 8 unidades da federação mantinham programas próprios de ensino nessa faixa de escolaridade" (Oliveira, 2009, p. 236).

A Constituição Federal de 1988, irá oficializar o reconhecimento do governo brasileiro de que a educação é um direito subjetivo de cada cidadão nascido no país. E, também, que cabe ao Estado Nacional a responsabilidade por financiar e criar todos os meios para que todas as pessoas tenham acesso à escolarização:

[...] Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I. Ensino fundamental obrigatório e gratuito assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...] (Presidente da República, 1988).

Embora muitos críticos tenham declarado que tal obrigação não alcança objetividade prática, uma vez que não são explicitadas as formas pelas quais se assegurariam o cumprimento de tal norma legal, ainda assim é forçoso reconhecer o avanço da legislação, principalmente para o caso da educação de jovens e adultos, segundo indicado por Vanilda Paiva (2009).

Sérgio Haddad relata que o governo Fernando Collor de Mello, iniciado no ano de 1990, extingue imediatamente a Fundação Educar. Como alternativa, foi lançado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) que mal será iniciado, pois, perante o processo de cassação do Presidente da República, em 1991, a iniciativa cairá no ostracismo (Haddad, 1994).

Malgrado estas circunstâncias políticas, os anos 1990 viram crescer o número de escolas regulares ofertando o ensino noturno, de modo a contemplar a demanda da população que necessitava dessa oportunidade para alcançar a escolarização. Maria Valéria Vasconcelos Rezende indica que na LDB 9.394 instituída em 1996, a primeira após a redemocratização do país, a Educação de Jovens e Adultos será reconhecida como mais uma modalidade da educação básica brasileira, rompendo com a lógica anterior, onde era considerada “ensino supletivo” (Rezende, 2005).

É importante mencionar-se aqui a implementação de uma política de financiamento do ensino básico, que nasceu no contexto da responsabilização do governo pela manutenção do ensino público e gratuito. Trata-se do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que foi criado pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997, tendo começado a operar em janeiro de 1998. Trata-se de um fundo instituído em cada unidade da federação brasileira, cujos recursos devem ser aplicados exclusivamente na manutenção e desenvolvimento do ensino

fundamental público e na valorização de seu magistério. O motivo de citar-se esta política pública é justamente para sinalizar que, mesmo tendo sido a educação de jovens e adultos alocada como modalidade do ensino básico, os recursos do FUNDEF não seriam repassados à sua operacionalização (Haddad, 2001).

Destaque-se que, antes da posse do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), começam a ser promovidos no país os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) a partir de 1999. Em 19 de julho de 2000 foi homologado o Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, de número 11/2000 CEB (Câmara da Educação Básica) ratificando tais funções da EJA, e por meio deste documento é possível perceber que esta não se detém apenas na alfabetização, pois seu público alvo tem direito à educação plena como está exposto na Constituição Federal de 1988. Nele se manifestam as funções reparadora, equalizadora e qualificadora da educação de jovens e adultos:

[...] função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimimento. [...] função equalizadora vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados.

A reentrada no sistema educacional, dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de

participação. [...] função permanente da EJA, que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (Presidente da República, 2000, p. 07-09).

Durante o governo do Presidente Lula a EJA continua a ganhar destaque perante as políticas públicas. Exemplo disso foi a sexta edição do maior fórum internacional da EJA ter se realizado no Brasil, na cidade de Belém do Pará, em 2009. Trata-se da Conferência Internacional de Educação e Adultos (CONFITEA) que ocorreu pela primeira vez em 1949, em Elsinore na Dinamarca. A segunda cidade a sediar o evento foi Montreal, no Canadá (1960), a terceira foi Tóquio, no Japão (1972), a quarta foi Paris, na França (1985), a quinta cidade foi Hamburgo, na Alemanha (1997) e finalmente Belém, no Brasil (2009) (Forum/EJA, 2017).

Em função de diversas transformações da sociedade brasileira, ao longo da história, vai-se percebendo uma conseqüente modificação na organização do ensino, que repercutem no âmbito da EJA. O fenômeno chamado de gradual “juvenilização” do público atendido nesta modalidade de ensino tem sido notado e comentado pelos pesquisadores, a exemplo do trabalho de Carmem Brunel (2004).

As análises mais recentes, ao fazerem um balanço sobre a efetividade das realizações da educação de jovens e adultos no país embora reconheçam os inúmeros avanços após a Constituição Federal de 1988, destacam principalmente o aspecto da descontinuidade das políticas e projetos, aspecto que, segundo a avaliação dos referidos autores, tem prejudicado o ritmo em que ocorre o processo de inclusão educativa e social da população alvo da EJA. É o que pensa, por exemplo, Aparecida Farias (2016), quando relata o

“descaso com o analfabetismo no Brasil”, e afirma que “há uma lacuna entre a legislação e sua implantação” (Farias, 2016, p. 73).

O diagnóstico feito por Farias (2016) corresponde ao que foi relatado por Maria Margarida Machado (2011), sinalizando que as iniciativas públicas em termos de educação de jovens e adultos, por mais que tenham se tornado mais abrangentes, inovadoras e pertinentes, não conseguem, ainda, incluir a participação efetiva de seu público alvo nas discussões e dinâmicas de efetivação destas mesmas políticas. As autoras alertam, também, para o facto de que a história da EJA não conseguiu desfazer os preconceitos enraizados na sociedade, de um modo geral, e a maioria das pessoas continua a pensar que não é importante investir tempo, energia e recursos para escolarizar jovens e adultos. Ou seja, não se difundiu ainda uma cultura geral que valorize o acesso à educação como uma forma essencial de inclusão e promoção social e, paralelamente, como direito de todas as pessoas.

2.4. O PROBLEMA DA EVASÃO NA EJA

O conceito de “evasão escolar” define-se a partir do momento em que o estudante deixa de frequentar a escola, afastando-se do espaço escolar por razões, em princípio, não declaradas. Com relação aos estudantes que costumam se matricular na EJA, cabe a problematização da noção de “evasão” conforme foi proposta por Paulo Freire:

Em primeiro lugar, eu gostaria de recusar o conceito de evasão. As crianças populares brasileiras, não se evadem da escola, não a deixam porque querem. As crianças populares brasileiras são expulsas da escola – não, obviamente, porque esta ou aquela professora, por uma questão de antipatia pessoal, expulsa estes ou aqueles alunos ou os reprove. É a estrutura mesmo da sociedade que cria uma série de impasses e dificuldades, uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também, quando chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso a que têm direito (Freire, 2006, p. 35).

Tal reflexão crítica é assumida por Miguel Arroyo (2005), que também sinaliza que melhor seria falar em expulsão do que em evasão escolar, já que as razões que levam as pessoas a se ausentarem da escola são normalmente originárias de circunstâncias nem planejadas, nem desejadas pelos sujeitos. O posicionamento assumido no presente trabalho é, portanto, o de incorporar esta crítica e compreender que quando se fala em evasão, se deve ter esse entendimento de que na maior parte das vezes os estudantes não escolhem voluntariamente abandonar a escola. O termo evasão será utilizado, então, em sua acepção técnica, indicando o fato do afastamento escolar, sem presumir qualquer tipo de explicação apriorística. Nesse campo, todas as explicações só podem ser obtidas através de pesquisa empírica, conforme tem sido demonstrado pelos pesquisadores aqui citados.

Os estudos sobre os motivos que levam os estudantes se afastarem da escola, tem detectado inúmeras explicações, dentre as quais têm surgido por um lado circunstâncias externas ao ambiente escolar, e outras que são internas ao contexto da escola. A necessidade de trabalhar para assegurar a subsistência própria e/ou da família aparece em primeiro lugar no rol dos motivos externos. Quanto aos motivos internos à escola, são mencionados desde a organização do funcionamento da escola, até o acolhimento por ela oferecido em termos de respeito, cordialidade, incentivo, principalmente por parte dos professores.

Diante desse contexto, Arroyo (2005) deixa transparecer o grande desafio que se coloca para gestores e professores:

(...) os índices de abandono na EJA, que tenta se escolarizar ainda que com tímidas flexibilizações, refletem que nem com um estilo escolar mais flexível eles e elas conseguem articular suas trajetórias de vida e as trajetórias escolares. Os impasses estão postos. Como equacionar o direito à educação dos jovens e adultos populares e o dever do Estado? (Arroyo, 2005, p. 46).

De acordo com dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP (2006-2008), 15.193 alunos matriculados no ensino médio da rede pública nos turnos da manhã e tarde tinham abandonado os estudos, enquanto este número mais que duplicava na mesma etapa de ensino no turno da noite: 41.879.

Sabendo que o perfil dos estudantes que frequentam o período escolar noturno é majoritariamente, de jovens e adultos e até mesmo de idosos que trabalham durante o dia (INEP, 2008), percebe-se o quanto, de fato, a necessidade de inserção no mercado de trabalho incide diretamente sobre as relações das pessoas com seu processo de escolarização e, conseqüentemente, contribuem para explicar os casos de evasão.

Levantamentos mais recentes, baseados nos dados de pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística realizada diretamente nos domicílios dos brasileiros, revelaram um quantitativo de quase 18% de jovens entre 15 e 17 anos que não estavam matriculados em qualquer escola no momento em que a família respondeu ao recenseamento (Presidente da República, 2010).

Ora, estes jovens que deixam de frequentar a escola na idade esperada se constitui em provável público da educação de jovens e adultos no futuro. E, uma vez matriculados nas classes da EJA, podem ainda sofrer pressões variadas que os expulsem novamente do processo de escolarização, realidade reconhecida pelos pesquisadores da área. Infelizmente, não foi possível localizar dados agregados sobre os índices de afastamento da escola e eventual retorno dos alunos matriculados na EJA para a realidade brasileira como um todo.

Localizou-se inúmeros trabalhos acadêmicos que mostravam dados do tipo que se procurava apenas para a realidade de uma escola, objeto de estudo de caso relatado e localizada em determinados estados e municípios da federação. Um dos trabalhos relatava a realidade da EJA em três escolas do Rio de Janeiro, o de Jaqueline Luzia da Silva, Alicia Maria Catalano de Bonamino, Vera Masagão Ribeiro (Silva *et al*, 2012). Encontrou-se apenas um estudo que analisava os motivos pelos quais os jovens estudantes permanecem na escola. Este último trabalho não se dirigiu somente à população matriculada na modalidade EJA, mas, incluiu alunos tanto do ensino médio regular, quanto do programa Pró-Jovem Urbano e EJA e foi realizado por Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro, Júlio Jacobo Waiselfisz (Abramovay *et al*, 2015), este estudo será retomado no próximo tópico.

De acordo com o relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD (2012)- as taxas de evasão escolar no Brasil, no ensino fundamental são alarmantes: de cada quatro ingressantes no ensino fundamental pelo menos um desiste da escola antes de terminar o último ano escolar deste ciclo.

Segundo relatado no site do Serviço Social da Indústria (SESI), a entidade está testando novas metodologias na oferta da EJA, as quais têm como foco combater justamente a evasão de alunos que buscam esta modalidade de ensino. Segundo afirmado no referido site, os índices de abandono dos estudos de alunos da EJA nas redes públicas chega aos 90%, anualmente (SESI, 2017).

Uma reportagem publicada no Jornal Minuano, do município de Bagé, no estado do Rio Grande do Sul, indica o combate bem sucedido à evasão escolar de alunos da EJA, cujos índices apontados giram em torno de 50% (Jornal Minuano, 2017).

Tais registros em torno dos índices de evasão na educação de jovens e adultos, embora não possam levar a números precisos, uma vez que ou são pontuais demais (caso de Bagé) ou genéricos demais (caso do SESI), só fazem confirmar o facto da existência de evasão, e revela seus altos índices.

Confirmam, ainda, que os órgãos e instituições públicas estão empenhados em encontrar soluções para o problema.

As pesquisas têm arrolado algumas motivações específicas para a recorrente desistência entre os alunos da EJA. Numa investigação realizada no município de Natal (estado do Rio Grande do Norte), Cícera Romana Cardoso (2007) contactou e entrevistou 11 estudantes que se declararam desistentes e 10 estudantes que se declararam repetentes, das classes de alfabetização da EJA localizadas nas escolas daquela cidade. Nesse estudo, sua autora conseguiu isolar algumas explicações para os casos de desistência. As dificuldades em aprender os conteúdos escolares figuram em primeiro lugar; em seguida, o sentimento dúbio de humilhação/vergonha por não portar conhecimentos escolares prévios, complementados negativamente pelas situações de bullying ocorridas em função dessa circunstância; em terceiro lugar o esgotamento físico resultante do esforço em situações de trabalho pesado e prolongado, desencorajando a frequência nas aulas e, por último, problemas variados de saúde.

Uma outra pesquisa, realizada por Miguel Rodrigues de Almeida (2008), também se dispôs a detectar as explicações fornecidas pelos alunos da EJA para recorrentes desistências (ou interrupções) dos estudos. O autor tomou para compor sua amostra 161 alunos matriculados em duas unidades escolares do município de Bonfim (Estado da Bahia). Os instrumentos de coleta utilizados foram questionários e entrevistas aplicados aos alunos e aos professores das referidas unidades escolares. As conclusões deste autor levam a refletir mais sobre a dimensão pedagógica da EJA, que sobre os factores externos, no que se refere às motivações para a desistência dos alunos. Isto porque o autor relata como principal razão citada para a interrupção dos estudos, tanto por alunos quanto por professores, seria o fato de os estudantes considerarem que não estão sendo capazes de aprender.

Um estudo realizado em Brasília, por Maria Aparecida Monte Tabor dos Santos (2007), priorizou compreender as razões pelas quais os alunos da EJA permaneciam nas escolas, obtendo como resultado indireto as razões das

desistências. A pesquisadora utilizou o método do estudo de caso, efetuado numa escola estadual do distrito de Brazilândia. Os resultados da pesquisa levaram a perceber que as principais explicações para a desistência dos alunos da EJA, no caso em foco, foram: as longas distâncias percorridas pelos alunos de suas casas ou locais de trabalho até a escola; o desencorajamento para comparecer à escola, gerado pelo esgotamento físico no ambiente de trabalho; aulas para jovens e adultos alocadas em salas pequenas, insalubres e com pouca iluminação; o estado de fome, uma vez que muitos alunos vêm direto do trabalho para a aula e, sem ter condições de comprar lanche na cantina escolar, e tampouco a escola oferecer qualquer tipo de alimentação a esses alunos; professores despreparados para lidar com esse público.

O trabalho realizado por Simone Fialho da Motta (2007) no município de Ribeirão Preto (estado de São Paulo) indicou como causa mais alegada para a evasão na EJA naquela cidade foi a questão do trabalho, ou seja, as incompatibilidades de horário entre cumprir a jornada do emprego e comparecer à escola, além do cansaço físico a desestimular a presença diária na escola. A autora destaca em seu trabalho alguns motivos que são alegados exclusivamente pelas mulheres, integrando a variável gênero em suas análises, imprimindo a importância desse indicador para os resultados da pesquisa. O terceiro motivo mais alegado para a desistência na pesquisa de Ribeirão Preto foi problemas financeiros. A autora chama atenção para o facto de que estes pesquisados são, em sua maioria, pessoas do sexo masculino que se encontram em situação de desemprego, e que o acúmulo de problemas em família gerados pelo desemprego surgem como obstáculos enormes para que o estudante consiga ter motivação intrínseca para estudar, além de muitas vezes impossibilitarem o deslocamento até à escola.

A pesquisa realizada por Lucileide Domingos Queiróz (2008) na cidade de Cuiabá (estado do Mato Grosso), destacou também os obstáculos gerados pela falta de dinheiro. A autora, a exemplo de Motta (2007), demonstra que há alegações de motivos para o abandono da escola na EJA que são exclusivas das mulheres. Uma desses problemas vivenciados somente pelas alunas é o

afastamento da escola em função de precisar se dedicar – além do trabalho formal exercido no mercado – ter que arcar, à noite, com as tarefas domésticas. Vale lembrar que essa variável revelada por Motta (2007) e Queiróz (2008), embora não tenha sido evidenciada nas conclusões do trabalho de Cardoso (2007) não deixa de estar presente em suas análises, uma vez que a autora relata que ao explorar as alegações sobre o “cansaço” com o trabalho, no caso das mulheres, detectou exatamente o mesmo quadro: as mulheres, ao enfrentarem dupla jornada, são bastante propensas ao abandono da escola.

Um trabalho publicado recentemente por Messias e Abreu (2017) buscou entender as razões de permanência na EJA, a exemplo daquele realizado por Santos (2007). Messias e Abreu (2017), diferentemente dos autores citados até aqui, não escolheram o caminho metodológico do estudo de caso, nem da recolha de dados por meio de entrevista e/ou questionários.

Os materiais a partir dos quais as autoras realizaram as análises foram extraídos do Banco de Teses e Dissertações do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que é uma fundação reconhecida internacionalmente por financiar, apoiar e publicar pesquisas e trabalhos de excelência acadêmica produzidos por pesquisadores brasileiros. Foram compreendidas nessa amostra as teses e dissertações publicadas no referido portal entre os anos de 2006 e 2010 (Messias & Abreu, 2017, p. 2). O referido artigo indica, de saída, o reconhecimento em relação à problemática da evasão na EJA: “Entre os factores que dificultam o ensino dos jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolaridade, e que se matriculam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), está o alto índice de desistência desses alunos” (Messias & Abreu, 2017, p. 2).

Segundo o resultado do citado levantamento, a primeira grande razão que mobiliza os estudantes da EJA a superarem dificuldades por vezes enormes e permanecerem frequentando a escola é a possibilidade de melhorar sua condição de desempenho, permanência e competitividade no mercado de trabalho – presente em 192 depoimentos registrados (Messias & Abreu, 2017,

p. 3). Conforme observaram as autoras da pesquisa, a variável “trabalho” ocupa, assim, um espaço de significação social ambíguo, quando relacionada com o processo de escolarização dos sujeitos da EJA. Pois, ao mesmo tempo em que pode surgir como um dos maiores obstáculos (como apontado em outras pesquisas aqui citadas) figura, também, como fonte bastante comum de motivação para o ingresso e permanência nas classes da educação de jovens e adultos.

A segunda maior motivação relatada foi o “acolhimento oferecido pela escola”, registrada em 184 depoimentos. Dentro dessa categoria estão incluídos factores relativos ao relacionamento de toda a equipe escolar com os alunos, além das formas de gestão e funcionamento das unidades escolares e da estrutura física dos prédios e instalações, de um modo geral. De acordo com as observações das autoras:

Considerar a realidade da escola pode significar a diferença entre desenvolver atitudes positivas ou negativas frente às dificuldades enfrentadas por jovens e adultos que retornam à escola, propondo alternativas de solução que visem à permanência desses alunos em sala de aula. Importante, nesse aspecto, ressaltar que todo o corpo escolar tem essa responsabilidade, o que torna premente a promoção de cursos e oportunidades de formação continuada de seus profissionais para que estes sejam cada vez mais flexíveis e participativos nas questões que envolvem tanto o acesso quanto a permanência desse grupo com especificidades que, por vezes, limitam o acesso a uma educação de qualidade (Messias & Abreu, 2017, p. 4).

Em seguida, as autoras destacam os aspectos afetivos propriamente, presentes nos relacionamentos entre as pessoas que participam do cotidiano escolar, frisando o quanto estar atento às formas de falar, agir, ouvir, ponderar, argumentar, etc. e o quanto os comportamentos não verbais demonstrativos de acolhimento e boa vontade podem fazer a diferença em relação à permanência dos alunos da EJA na escola. Esta questão será retomada no próximo tópico, uma vez que toca no tema específico deste trabalho.

A terceira motivação para a permanência na EJA, mencionada no levantamento citado por 126 alunos, foi categorizada pelas autoras como “realização pessoal”, e diz respeito à interpretação das trajetórias pessoais que os sujeitos fazem, entendendo-as como um “tempo perdido” que precisa ser recuperado de modo a que se alcance metas pessoais relativas à escolarização:

A realização do sonho que nutriram desde a infância, quando foram privados do direito de frequentar a escola, torna-se um factor de satisfação pessoal. É o pagamento de uma dívida que tinham consigo mesmos, dívida que, embora em muitos casos, não tenha sido provocada por vontade própria, foi alimentada durante os anos que viveram afastados da escola (Messias & Abreu, 2017, p. 4).

As “relações de amizade” foram mencionadas 58 vezes e compreendem o quarto tipo de motivação para os alunos prosseguirem estudando. Aqui o que está em jogo são os vínculos horizontais estabelecidos entre os pares. Os sujeitos da EJA, ao compartilharem suas histórias muito parecidas e suas lutas muito comuns, acabam construindo vínculos fortes e duradouros com alguns colegas de classe, o que certamente concorre positivamente para incentivá-los a prosseguir na escola.

O suporte e incentivo proveniente da família foi referido como a principal motivação para o retorno e permanência na escola, por 54 vezes, sendo o quinto tipo de motivação elencada. As autoras observam que se, por um lado, o apoio familiar é de enorme força motivacional o inverso também é verdadeiro: muitos desistem justamente pela falta desse suporte:

O papel dos familiares parece ser fundamental para a permanência dos alunos, tanto ao incentivar e ajudar nas lições, como, no caso de mulheres com filhos, o cuidado das crianças durante sua ausência. A compreensão por parte do cônjuge também é apontada como um facilitador da permanência (...) (Messias & Abreu, 2017, p. 5).

A sexta fonte motivacional compilada no levantamento foi mencionada por 47 pessoas e diz respeito ao que as autoras chamaram de “resgate da autoestima”. As mesmas explicam que se trata do caso de pessoas que se sentem profundamente afetadas em sua autoestima pelo facto de não se terem alfabetizado até o momento de ingresso na EJA:

O facto de se reconhecerem em uma condição melhor como alfabetizados, de perceberem a evolução desde que chegaram à escola é factor desencadeador de uma sensação de segurança que eleva a autoestima desses sujeitos. Podemos acrescentar, ainda, o orgulho que sentem de pertencer a um grupo de estudantes, em ocasiões como formaturas ou de servir de exemplo para parentes e amigos (Messias & Abreu, 2017, p. 6).

A automotivação surge como o sétimo factor motivacional que assegura a permanência de muitos alunos. As autoras relatam alguns casos onde o descrédito de parentes e amigos ou mesmo o bullying sofrido acaba sendo encarado como um desafio a ser vencido, e gerador da força motivadora para a complementação dos estudos.

Por fim, o oitavo e último factor detetado pela pesquisa, foi a necessidade de se sentir incluído numa sociedade marcada pelo letramento/literacia:

A participação nas reuniões escolares dos filhos, a segurança ao receber um troco ou embarcar em um ônibus, a facilidade de locomoção na cidade com a leitura das placas, são pequenas situações que, para esses sujeitos, representam imensas conquistas, possibilitadas pela aquisição da leitura e da escrita. Adultos que não falavam em público, ou não iam à sala enquanto os colegas das filhas estivessem em sua casa, por medo de envergonhá-las por não saber falar corretamente, conquistaram a segurança de conversar com outras pessoas sem medo ou inseguranças (Messias; Abreu; 2017, p. 7).

Encerra-se a presente seção com a aguda percepção de que o universo sócio - educativo que envolve a educação de jovens e adultos tem contado com investigações cada vez mais atualizadas, pormenorizadas e, por isso mesmo, fecundas. As pesquisas empíricas que antes focalizavam

principalmente os motivos que causavam a evasão, passaram a lançar luz, cada vez mais, sobre os aspectos que explicam a permanência.

Praticamente todos os trabalhos consultados enfatizam a necessidade, reflexão e investimento pedagógico das equipes que trabalham ou pretendem trabalhar com esse nicho escolar. O aspecto comunicativo e relacional de professores, funcionários diversos e gestores que lidam diretamente com os sujeitos da EJA têm sido compreendidos como fundamentais, pesando grandemente na efetivação da permanência desses estudantes no processo de escolarização. Tais aspectos que incluem diretamente o papel da afetividade nos relacionamentos interpessoais entre professores e alunos serão tratados na próxima seção.

2.5. O CARÁTER ESTRATÉGICO DA AFETIVIDADE ENTRE DOCENTES E DISCENTES NO ENFRENTAMENTO DA EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

2.5.1 **Amorosidade, dialogismo e a ética do cuidado**

A necessidade de que o relacionamento entre docentes e discentes seja afável, e que contribua para o engajamento num processo de aprendizagem que se torne num relacionamento verdadeiro, onde ambas as partes estejam igualmente envolvidas perante um mesmo propósito, não é novidade no cenário de reflexões da pedagogia brasileira. Uma das formulações clássicas sobre o assunto é aquela proveniente de Paulo Freire, onde o autor denuncia as práticas de “educação bancária”, conclamando os docentes a estabelecerem relações em bases simétricas, dialógicas, com seus alunos (FREIRE, 2011).

Em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (2013), apresenta o que ele próprio dizia seremos ‘saberes necessários à prática docente’, e que

qualquer pessoa que queira ingressar no ofício do magistério precisaria conhecer. Ou seja, Freire pretendia estar comunicando aos seus leitores um tipo de conhecimento básico a ser dominado por todos os professores do mundo, não importando em que acreditem ou com qual posicionamento político-social sejam simpatizantes.

Logo na introdução do livro citado, Freire esclarece qual é o pressuposto que sustenta a sua visão sobre o relacionamento pedagógico entre professores e alunos.

Tal pressuposto consiste em entender que todos os seres são seres em constante processamento. Ninguém está “pronto”, porque se existe uma natureza humana ela é definida pela não existência de uma natureza fixa: nós, seres humanos, aprendemos permanentemente e temos condições de nos aperfeiçoar sempre. Não importando qual seja a classe social, o lugar de origem, a idade, ou a composição genética. A qualidade do inacabamento, que é sinónima da capacidade de aprender permanentemente, é característica comum ao género humano (Freire, 2013).

A partir daí, se torna compreensivo o argumento de que a aprendizagem só ocorre como troca, como diálogo, e não como imposição. Porque não há como transmitir conhecimento a ninguém, só há como trocar, um ato igualitário, solidário, um ato de amor:

[...] não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo (Freire, 2013, p. 79-80).

Assim, o verdadeiro relacionamento entre professor-aluno é baseado na horizontalidade construída num entendimento tecido por seres que se vinculam como cúmplices. Se não há cumplicidade não há relação, e se não houver relação não há possibilidade de existir docência. Pois, como afirmou o autor, não há docente sem discente. Desse modo, Freire escreve que o

professor não pode cair em nenhum dos dois extremos: a licenciosidade e o autoritarismo:

Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que vinham chamando a vocação ontológica do ser humano. Assim como inexistem disciplina no autoritarismo ou na licenciosidade, desaparece em ambos, a rigor, a autoridade ou a liberdade. Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais (Freire, 2013, p. 99).

Os ensinamentos de Freire em prol do despertar e do desenvolvimento de uma visão dialógica dos relacionamentos humanos e, por consequência, dos relacionamentos entre professores e alunos, dentro dos processos de ensino e de aprendizagem – que Freire designa de “ensinagem” – vão ao encontro das formulações de outro filósofo que muito tem a contribuir para as reflexões aqui desenvolvidas. Trata-se de Leonardo Boff e suas concepções sobre a necessidade de re/humanização dos relacionamentos das pessoas entre si e com o mundo, no contexto de uma nova ética.

Boff fala da “ética do cuidado”, como o ponto de partida para a mudança necessária. Ou seja, segundo a fala do autor, só haverá possibilidade de reverter os quadros caóticos em que se encontram boa parte da humanidade e o planeta inteiro, se houver uma transformação nas consciências e nos corações, e esta transformação é de caráter ético (Boff, 2003, p. 5).

Em seguida, Boff descreve o significado e os fundamentos desta “Ética do Cuidado”, onde a inspiração filosófica original é proveniente de Martin Heidegger, quando este último fala sobre o cuidado como sendo o solo em que se move toda interpretação do ser humano. Assim sendo, Leonardo Boff assume, a partir de Heidegger, que nada pode ser compreendido sobre o ser humano se não for assimilado por nós - intelectual e emocionalmente - que a natureza humana essencial é definida pelo cuidado.

Prossegue Boff, analisando as raízes filológicas da palavra. Na aceção mais antiga, em latim, remonta a “cura”, escrita originalmente coena. Este último era um vocábulo associado às relações entre pessoas que se consideravam amigas, pessoas a quem se amava. Seus sinónimos poderiam ser: desvelo; preocupação; inquietação. Sentimentos devotados a atender as necessidades ou a gerar proteção de/para o outro. Ainda em latim, o segundo significado da palavra coincide com o primeiro: cogitar, pensar, se preocupar, se interessar pelo próximo.

Com as colocações de ordem filosófica, mais as da filologia, entende-se a natureza relacional do cuidado:

O cuidado somente surge quando a existência de alguém tem importância para mim. Passo então a dedicar-me a ele; disponho-me a participar de seu destino, de suas buscas, de seus sofrimentos e de seus sucessos, enfim, de sua vida. (...) cuidado significa então desvelo, solicitude, diligência, zelo, atenção, bom trato. Como dizíamos, estamos diante de uma atitude fundamental, de um modo de ser mediante o qual a pessoa sai de si e centra-se no outro com desvelo e solicitude (...) (Boff, 2003, p. 6).

Ou seja, importar-se com as pessoas, ter zelo com elas, sair do foco egoísta e ser capaz de se doar um pouco ao próximo. Tudo isto está presente na ética do cuidado, que Leonardo Boff afirma ser um estado natural do ser humano. Para ele, a natureza humana essencial pode ser descrita como “um modo de ser cuidado”. Por isso:

Ninguém precisa ensinar cuidado a ninguém. Uma criança sabe que não pode pisar em casca de banana e tem de cuidar de seu caderno, de sua roupa. E, no entanto, nos damos conta de que hoje o mundo é atravessado por uma grande falta de cuidado em todos os aspectos. Cidades abandonadas, crianças e jovens desassistidos, a economia devastada por processos especulativos, ecossistemas descuidados, o planeta entregue à própria sorte. É preciso elaborar uma ética do cuidado, que funciona como um consenso mínimo a partir do qual todos possamos nos amparar e desenvolver uma atitude cuidadosa, protetora e amorosa para com a realidade (Boff, 2003, p. 6).

Esta transformação, promovendo um retorno ao que seria uma natureza humana que foi colocada de lado pelo excesso de materialismo, consumismo e individualismo incentivados pela economia, pelos meios de comunicação, etc. seria, para Boff, a grande revolução necessária perante os impasses que vive hoje a humanidade.

Assim, reconquistando uma ética humana mais genuína, baseada no cuidado de si mesmo, do próximo e do planeta, os seres humanos podem despertar para ações que se irão desdobrar em outras éticas, derivadas daquela do cuidado: a ética da solidariedade e a ética da responsabilidade (Boff, 2003, p. 6). O que seria, então, a ética da solidariedade? Boff argumenta que a virtude da solidariedade está presente no modo de ser do universo, não se tratando de uma qualidade moral, mas, de uma lei da física:

Solidariedade não é apenas uma virtude que podemos ter ou não ter. Solidariedade e cooperação, dizem os estudiosos de física quântica e também os cosmólogos, fazem a lei suprema do universo. Porque no universo tudo tem a ver com tudo, em todos os pontos, em todos os momentos. Todos somos interdependentes. É uma lei objetiva, cósmica (Boff, 2003, p. 7).

Mais uma vez, Boff chama atenção para o facto de que quando o ser humano se afasta da ética do cuidado e da solidariedade, ele está se afastando, primeiro, da natureza humana mais pura e real, e da natureza do mundo, como a própria ciência já confirmou, por meio das descobertas mais recentes da física: tudo e todos estão inter-relacionados, a solidariedade não é uma escolha, e sim uma condição natural de todos os seres.

Tudo isto se relaciona também com o que Boff chama de uma “ética de responsabilidade”, que significa buscar sempre a consciência alerta sobre as consequências de todas as nossas atitudes. Assim, o tripé cuidado, solidariedade e responsabilidade deve ser a base sólida sobre a qual deverá ser construída, todos os dias, em todas as oportunidades, uma nova sociedade, uma nova vida, um novo planeta (Boff, 2003).

As colocações de Freire, por um lado, e aquelas de Boff, por outro, trazidas ambas para o contexto de enfrentamento da evasão escolar relacionada aos alunos da educação de jovens e adultos, permitem ter uma base filosófica para dar suporte às reflexões sobre o currículo escolar e sobre a dimensão didática, implicadas em sua atualização cotidiana, no caso específico da EJA.

2.5.2. O currículo no cotidiano: a dificuldade de incorporação da “diversidade” e a diversidade representada pelo público da eja

De acordo com o pensamento exposto por Paulo Hentz (1999), as concepções curriculares assentam, primordialmente, sobre duas bases. A primeira delas é a fundamentação filosófica, que enuncia pressupostos e definições que norteiam as concepções acerca do significado da educação: O que é? Porque educar? O que a educação faz? E, dentro dessa base filosófica se encontra a proposta sobre que características terão as subjetividades humanas que se pretende elaborar por meio da exposição ao tipo de educação que está sendo concebida, dentre outras questões. A segunda base exhibe entendimentos conceituais e premissas sobre como se efetuam concretamente, no educando, os processos de aprendizagem (Veras & Carvalho, 2007).

Partindo das reflexões acima colocadas, principalmente a primeira, entende-se que é essencial pensar as práticas curriculares enquanto realidades que estão associadas a concepções específicas sobre os objetivos e funções sociais da educação e da escola. De facto, as pesquisas e novas propostas de transformação curricular no Brasil, que vão surgindo no contexto do processo de redemocratização do país, a partir dos anos 1980, se preocuparão exatamente em diagnosticar de que maneira as concepções críticas, democráticas e pluralistas sobre o currículo escolar e a função social

da escola estão acontecendo “no chão da escola” (Candau & Leite, 2006; Candau, 2011).

Victor Henrique Paro é um dos autores brasileiros que muito contribuiu para as reflexões sobre os processos de democratização do ensino e das escolas no país. Sobre a função social da escola num contexto de pensamento democrático, o autor afirma que:

[...] No contexto de uma sociedade democrática, a função da escola sintetiza-se na formação do cidadão em sua dupla dimensão: individual e social. Enquanto a primeira dimensão exige a assunção do homem como sujeito (autor, portador autônomo de vontade), a segunda assume a necessidade de convivência livre (entendida a liberdade como construção histórica) entre os sujeitos individuais e coletivos. A qualidade da educação oferecida deve referir-se, portanto, à formação da personalidade do educando em sua integralidade, não apenas à aquisição de conhecimentos em seu sentido tradicional. [...] (Paro, 2007, p. 48).

O autor explica que a escola de hoje não pode agir como no passado, onde o que se esperava da escola era apenas transmissão de conhecimentos científicos, traduzidos em livros didáticos. Segundo ele, as novas funções da escola dizem respeito a uma visão do ser humano em sua integralidade, ou seja, não existe nenhuma parte da educação humana que não possa ser contemplada pela experiência escolar.

A experiência educativa escolar é a forma como as pessoas que passam por ela vão entrando em contacto com a cultura produzida ao longo do tempo pela sociedade na qual se vive. Conhecimentos, costumes, hábitos, filosofias de vida, crenças, valores, arte, tudo o que faz a vida humana cheia de significado, de importância pessoal e social faz parte da cultura de um povo. Tudo isso precisa estar presente na escola e precisa ser respeitado, abordado, discutido no ambiente escolar, em seus diversos espaços e contextos:

O ser humano ultrapassa o mero domínio da natureza, no seio da qual nasce na medida em que se apropria da cultura, por meio da educação. É por meio

desta que, no decorrer da vida, o ser humano se diferencia cada vez mais da natureza e se transforma, em sua personalidade, no ser humano-histórico, ou seja, no ser humano educado [...] a cultura é mais do que informações, e a educação é a apropriação da cultura (Paro, 2007, p. 50 - 51).

Essa cultura, processada e herdada continuamente pelos indivíduos e grupos humanos é diversa, correspondendo às experiências compartilhadas por cada agregado social, num dado período de tempo, com os referenciais históricos, geográficos, sócio/económicos, sistemas de valores e crenças os mais variados, especialmente nas sociedades complexas (Eduardo Viveiros de Castro & Gilberto Velho, 2017).

Tal diversidade tem tido dificuldade de entrar no currículo escolar e nas práticas de ensino, mesmo que a maioria dos educadores concorde que a escola pública brasileira deve seguir um caminho de democratização de modo a cumprir cada vez melhor a sua função social, tendo em vista, sobretudo, as camadas da população que costumam frequentá-la. De acordo com Paro (2007), a população recebida na escola pública, quase inteiramente de famílias de baixa renda, também caracteriza a função social da escola. São pessoas que já ocupam um lugar pouco contemplado pelas políticas sociais e pouco respeitado pelos governantes. As dificuldades económicas são às vezes terríveis, e a assistência de saúde disponível para estas pessoas é normalmente difícil e de má qualidade. São pessoas, na sua maioria, muito sofridas e que, quase sempre, encontram uma escola que também oferece poucos recursos aos seus alunos (Paro, 2007).

Por outro lado, indica Paro, os professores e outros profissionais da educação são em sua maioria formados com uma mentalidade individualista, ou seja, a formação que receberam raramente os preparou para trabalhar de forma cooperativa. Assim, para além das dificuldades das escolas, causadas pelo pouco respeito com que a educação é tratada nos sistemas públicos de ensino, existem as dificuldades que já vêm com os próprios trabalhadores da educação:

[...] a escola pública é uma instituição social muito específica com uma tarefa de ensino eminentemente social que, por isso mesmo, exigiria um esforço coletivo para enfrentar com êxito as suas dificuldades porque essas dificuldades são antes institucionais que de cada professor. Mas, de fato, o que se tem é um conjunto de professores preparados, bem ou mal, para um desempenho individualizado e que, por isso, resistem à ideia de que os próprios objetivos escolares são socioculturais e que até mesmo o êxito no ensino de uma disciplina isolada deve ser aferido em termos da função social da escola (Paro, 2007, p. 69-70).

Tradicionalmente os autores que falam sobre os processos culturais vivenciados nas escolas distinguem entre o que se pode chamar de cultura escolar, que seria o conjunto de conhecimentos formais a que as pessoas têm acesso pelo facto de se escolarizarem, e a cultura da escola, que segundo Inês Barbosa de Oliveira (2003), tem a ver com as redes de sociabilidade e significados vivenciados na escola, também chamado de “mundo social da escola”:

(...) a escola é também um ‘mundo social’, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta ‘cultura da escola’ não deve ser confundida (...) com o que se entende por ‘cultura escolar’, que se pode definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (Forquin, 1993, *apud* Oliveira, 2003, p. 295).

Oliveira (2003) afirma, ainda, que esta cultura da escola só se modifica quando as próprias pessoas deste “mundo social” se sentem insatisfeitas e decidem assumir o papel de agentes de mudança. E quando os protagonistas da cultura da escola tomam esta decisão precisam estar conscientes da enorme dificuldade da tarefa e da realidade que pode demorar muito tempo para se obterem as transformações necessárias.

Ou seja, esta superação de um “mundo social” considerado insatisfatório para muitos enfrentará, necessariamente, a resistência daqueles que não

estão interessados em arcar com os esforços necessários para criar uma nova cultura, ou que sejam realmente defensores da tradição estabelecida, pelo facto de desejarem resguardar os privilégios que a mesma lhes garante, ou por não acreditarem que é possível modificar estruturas tão enraizadas.

Como acréscimo ao argumento exposto acima, Paro (2007) frisa a ideia de que a legislação por si só não é capaz de criar mudanças no cotidiano escolar. Ou seja, não é a partir do momento em que a gestão democrática consta da LDB que a prática se modificará, como num passe de mágica. A realidade escolar não muda “por decreto”, conforme afirmado por Sacristán (2000).

Segundo Eloísa Luck (2000) trata-se de transformar formas de pensar e hábitos automatizados, o que é normalmente muito difícil. Os atores participantes do cotidiano escolar precisarão ser constantemente motivados, esclarecidos, escutados e mesmo convencidos de que vale a pena, e que é possível mudar. Não se cria uma cultura participativa e aberta à diversidade cultural por imposição, mas pelo exemplo, pela prática, pela demonstração dos resultados positivos, pelo engajamento pessoal na propostas de uma realidade escolar renovada na direção da construção de cidadania. Conforme afirmado por Luck:

[...] Já é lugar comum a afirmação de que vivemos uma época de mudanças. Porém, a mudança mais significativa que se pode registrar é a do modo como vemos a realidade e de como dela participamos, estabelecendo sua construção. No geral, em toda a sociedade, observa-se o desenvolvimento da consciência de que o autoritarismo, a centralização, a fragmentação, o conservadorismo e a ótica do dividir para conquistar, do perde-ganha, estão ultrapassados, por conduzirem ao desperdício, ao imobilismo, ao ativismo inconsequente, à desresponsabilização por atos e seus resultados e, em última instância, à estagnação social e ao fracasso de suas instituições. Essa mudança de paradigma é marcada por uma forte tendência à adoção de concepções e práticas interativas, participativas e democráticas. [...] (Luck, 2000, p. 11).

Uma vez que existam na escola as “pessoas democráticas”, conforme mencionado por Paro (2001), e uma consciência clara sobre o tamanho e as

dificuldades da tarefa democratizante, é possível pensar nas ações e nas mudanças concretas a serem realizadas. Lembrando com Acácia Kuenzer que:

A escola é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias de método e de conteúdo que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento [...] (Kuenzer, 2000, p. 11).

Em função, portanto, dessa “cultura da escola” é que se compreende porque as mudanças de mentalidade que propiciam as mudanças curriculares e comportamentais ocorrem de forma lenta e difícil nas redes públicas de ensino. Este acontecimento é responsável pela ocorrência de algumas exclusões e/ou discriminações culturais nas escolas, conforme evidenciado por Jurjo Torres Santomé (1995), ao falar sobre o fenômeno por ele denominado, alternativamente, de “vozes ausentes” e “culturas negadas”:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, marca fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (Santomé, 1995, p. 161).

Na mesma direção aponta o argumento de Costa (1999):

(...) é preciso encher o mundo de histórias que falem sobre as diferenças, que descrevam infinitas posições espaço-temporais de seres no mundo. É preciso colocar essas histórias no currículo e fazer com que elas produzam seus efeitos (COSTA, 1999, p. 65).

As reflexões e pesquisas mais recentes sobre o currículo, incorporam todos estes debates e avançam no sentido de realizar pesquisa de campo “no chão

da escola”, como costuma dizer Vera Maria Candau, inventariando as dificuldades e as realizações concretas dos educadores em termos de inclusão da diversidade social e cultural nas escolas. Citando Emília Ferrero, Candau exprime seu posicionamento sobre como a diversidade cultural deve adentrar o espaço escolar:

É indispensável instrumentalizar didaticamente a escola para trabalhar com a diversidade. Nem a diversidade negada, nem a diversidade isolada, nem a diversidade simplesmente tolerada. Também não se trata da diversidade assumida como um mal necessário ou celebrada como um bem em si mesmo, sem assumir seu próprio dramatismo. Transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica: este me parece ser o grande desafio do futuro (Ferrero, *apud* Candau, 2011, p. 242).

A autora citada mostra-se cuidadosa ao lidar com a expressão “diversidade cultural”, e procura desmembrá-la discutindo ambos os conceitos que compõem a referida expressão. O conceito de cultura adotado por Candau (2011) é explicitado pela autora, pelo fato de que, tornado corriqueiro, adquiriu acepções diferenciadas de acordo com a intenção e compreensão de cada autor. A autora se pronuncia sobre essa questão citando o antropólogo Gilberto Velho:

Hoje em dia cultura faz parte do vocabulário básico das ciências humanas e sociais. O seu emprego distingue-se em relação ao senso comum no sentido que este dá às noções de homem culto e inculto. Assim como todos os homens em princípio interagem socialmente, participam sempre de um conjunto de crenças, valores, visões de mundo, redes de significado que definem a própria natureza humana. Por outro lado, cultura é um conceito que só existe a partir da constatação da diferença entre nós e os outros (Velho 1994, *apud* Candau, 2011, p. 245).

Ou seja: a autora assume uma concepção contrastiva de cultura, e não uma visão essencialista. O reconhecimento de “si mesmo” passando necessariamente pelo reconhecimento do “outro”. Isto posto, Candau passa a

expor seu entendimento sobre a categoria “diferença”, desta vez assumindo como base do seu próprio ponto de vista o posicionamento de Tomaz Tadeu da Silva:

Em geral, utiliza-se o termo [diversidade] para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a idéia de que a diversidade está dada, que ela pré-existe aos processos sociais pelos quais - numa outra perspectiva - ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de “diferença”, por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade (Silva, 2000, *apud* Candau, 2011, 245-246).

Desse modo, a diversidade para a autora é melhor compreendida pela noção de diferença, implicando uma compreensão mais processual, portanto histórica, da produção das diferenças culturais, em vez de adotar concepções essencialistas, estáticas, a-históricas sobre a questão da diversidade:

As diferenças são então concebidas como realidades sócio/históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação (Candau, 2011, p. 246).

Para compreender o modo como essas diferenças têm sido percebidas, acolhidas e problematizadas no cotidiano escolar, as contribuições da autora são de grande importância, uma vez que resultam de um extenso trabalho de pesquisa, desenvolvido ao longo de mais de uma década. Uma das primeiras análises baseadas nos materiais provenientes de entrevistas, observação participante, discussões com grupos focais, etc. revela o entendimento da

maior parte dos professores, sobre os conceitos “igualdade” e “diferença” e a forma como têm sido tratados:

Igualdade e diferença são vistas como contrapostas e não como dimensões que mutuamente se reclamam. No entanto, também as investigações realizadas têm identificado progressivamente uma maior sensibilidade para esta temática, mas traduzi-la nas práticas cotidianas continua sendo um grande desafio (Candau, 2011, p. 248).

As análises revelam também algumas discussões e práticas encampadas pelos docentes que vão na direção da implantação gradual de uma perspectiva multiculturalista sobre currículo e práticas pedagógicas:

Várias contribuições se situam no sentido de problematizar a cultura escolar dominante nas nossas escolas, seu caráter monocultural, e enfrentar a questão das diferenças na ação educativa. Para alguns, apesar desta temática ter aparecido no campo da didática na segunda metade da década de 90, ainda é objeto de preocupação de poucos grupos, embora num movimento de afirmação. Outros entrevistados observam que estas preocupações têm afetado mais o plano teórico do que a prática educativa. Na escola ou nos processos de ensino-aprendizagem em geral, sua presença é caracterizada como pontual (Candau, 2011, p. 249).

Ou seja, a pesquisa conduzida por Candau, há mais de uma década, devotada a averiguar em que medida as propostas democráticas acolhedoras das diferenças sociais e culturais têm alcançado êxito na concretude dos currículos, práticas de ensino e relacionamentos na comunidade escolar, tem detectado avanços nas discussões entre os educadores, mas, as mudanças palpáveis são ainda de pouco vulto.

No que respeita aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, muitos dos elementos constitutivos da cultura da escola que foram acima analisados concorrem para que ocorra o não acolhimento dos mesmos. As especificidades trazidas à escola pelos alunos da EJA constituem um universo

extenso de pluralidade. Sobre esta questão, é importante citar um documento oficial, destinado à capacitação de novos educadores atuantes na EJA:

Nas cidades, as escolas para jovens e adultos recebem alunos e alunas com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamento completamente variados. A cada realidade corresponde um tipo de aluno e não poderia ser de outra forma, são pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos (Presidente da República, 2006, p. 4).

Ou seja, o público que se encontra matriculado nas classes de EJA na maior parte das cidades brasileiras tem a pluralidade cultural como característica constitutiva. São pessoas que muitas vezes nasceram em área rural, ou mesmo em outros estados e cidades da Federação, e trazem consigo experiências de socialização e aprendizagem diferenciadas:

Se a origem de nossos alunos é diversa, naturalmente, o acúmulo e a bagagem cultural deles também são. Quando falamos em cultura estamos nos referindo ao conjunto de ações, elaborações, construções, produções e manifestações de um grupo de pessoas, que se dá por meio e através de múltiplas linguagens e pode ser identificado na forma de falar, atuar, reagir, pensar e expressar de cada pessoa desse grupo. Especificamente no caso dos alunos e alunas jovens e adultos, referimo-nos a uma cultura popular do fazer, que se aprende fazendo e vendo fazer. Ela possui uma dimensão muito pragmática, voltada para a ação, que gosta de se movimentar e fazer junto uma construção marcadamente compartilhada e coletiva (BRASIL, 2006, p. 12).

A citação acima permite compreender que além das experiências particulares, vinculadas a trajetórias distintas, é possível identificar um perfil comum aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, que seria um processo de identificação com uma “cultura popular”, marcada por saberes/fazeres que se enredam, produzindo conhecimentos com modulações bem diferentes do tipo de conhecimento formal que, em geral, é veiculado pelas escolas. Um

tipo de conhecimento que Freire (2000) designava como “saber de experiência feito”, conforme exemplificado, no mesmo texto citado anteriormente, num projeto didático realizado por uma professora de São Paulo:

Para lembrar as raízes dos alunos e alunas, a professora Leda, de São Paulo, usou o tema alimentação e suas memórias afetivas como foco de interesse para estimular os jovens e adultos a escrever com naturalidade e fluência. Esses textos, impregnados pelo poder sensorial da comida de infância, também resgatam tradições culinárias antigas, que se perdem na memória, pois Leda sente que os alunos migrantes se acostumam com os hábitos de São Paulo muito depressa (Presidente da República, 2006, p. 13).

Outro aspecto comum aos alunos da EJA é a origem sócio/econômica, conforme já apontado em partes anteriores deste trabalho. O documento supracitado também reconhece este aspecto fundamental, que explica, muitas vezes, o fato mesmo de não terem concluído os estudos básicos na idade apropriada:

Os homens, mulheres, jovens, adultos ou idosos que buscam a escola pertencem todos a uma mesma classe social: são pessoas com baixo poder aquisitivo, que consomem, de modo geral, apenas o básico à sua sobrevivência: aluguel, água, luz, alimentação, remédios para os filhos (quando os têm). O lazer fica por conta dos encontros com as famílias ou dos festejos e eventos das comunidades das quais participam, ligados, muitas vezes, às igrejas ou associações. A televisão é apontada como principal fonte de lazer e informação. Quase sempre seus pais têm ou tiveram uma escolaridade inferior à sua (Presidente da República, 2006, p. 15).

Todas essas peculiaridades sócio-histórico-culturais que os alunos da EJA trazem consigo geralmente dão origem ao surgimento de problemas de autoestima, vinculados a experiências passadas (ou mesmo recentes, no caso dos jovens) vivenciadas como fracasso escolar.

De acordo com Magda Soares (2008), vindo ao encontro da percepção dos demais autores anteriormente citados (Freire, 2006; Ramalho, 2010; Paro, 2007; Oliveira, 2003; Candau, 2011), o “fracasso” que normalmente é atribuído aos alunos populares representa, na verdade, o fracasso da escola, quando não consegue modificar sua cultura e discrimina (ou exclui) as experiências e modos de vida das classes economicamente menos favorecidas, e todos os processos culturais não hegemônicos.

Diante dessas condições históricas e conjunturais, que levam na direção de compreender as dificuldades de inserção e permanência dos alunos da Educação de Jovens e Adultos no universo da escolarização formal, como situar a possibilidade de intervenção e enfrentamento do problema, no plano do cotidiano escolar, dentro das relações didáticas? Esta questão será devidamente explorada no próximo tópico.

2.5.3 A afetividade nas relações entre professores e alunos como factor de grande peso para a permanência na eja

Retoma-se aqui, a reflexão feita inicialmente a partir dos aportes filosóficos, especialmente aqueles trazidos pela ética do cuidado, de Leonardo Boff e a abordagem dialógica de Paulo Freire, conforme apresentados no tópico 2.1 deste capítulo. Nesta parte do trabalho serão trazidos à apreciação alguns dados concretos, resultantes de pesquisas empíricas (Abramovay *et. al.* 2015) e um relato de experiência de uma pedagoga, mediante sua atuação numa classe de alunos considerados “perdidos” pela equipe escolar (Moreira, 2010).

A experiência prática de Ivanilde Moreira (2010), embora vivida no contexto do ensino regular – alunos repetentes pela segunda ou terceira vez no nível de alfabetização – é relevante para o presente trabalho, pois oferece

exemplo de enfrentamento do “fracasso escolar” atribuído pela cultura da escola a alunos provenientes das classes populares. Tal enfrentamento foi baseado no que se pode chamar, tomando inspiração em Celso Antunes e Dagmar Garroux (2008) uma “Pedagogia do Cuidado”. Ao chegar numa escola pública do Rio de Janeiro, no ano de 1999, a professora Ivanilde Moreira foi designada a assumir uma turma sobre a qual foi recebendo advertências de outros professores, coordenadores e diretores, os quais lhe preveniam de que “aqueles alunos não tinham jeito”. Diante desse consenso escolar acerca dos alunos a professora se sentiu desafiada a reverter tanto o quadro de aprendizagem quanto a reputação dos mesmos (Moreira, 2010).

Importa mencionar que a professora Ivanilde entrou em contacto com a turma e realizou algumas tarefas destinadas a obter um diagnóstico sobre os níveis de aprendizagem e as reais dificuldades, tanto coletivas quanto individuais. Ivanilde afirma ter retomado todos os saberes adquiridos em sua graduação, pois precisava ter certeza de que os conceitos e teorias aprendidos poderiam embasar uma estratégia para lidar com aqueles alunos, uma vez que, segundo sua forma de pensar, a formação pedagógica habilita a lidar com qualquer estudante, o aluno que se encontra na realidade da maioria das escolas e não apenas com um aluno “ideal” (Moreira, 2010). Não é que a autora acredite que a escola e seus gestores e professores sejam responsáveis sozinhos por resolver qualquer tipo de problema, conforme se destaca a seguir:

Não se trata, entretanto, de atribuir ao professor a culpa e a responsabilidade isolada pelo fracasso escolar, pois há razões muito maiores (externas à escola) que causam e/ou sustentam o insucesso acadêmico do aluno de classes populares. Seria ingenuidade acreditar que somente ao educador cabe toda a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem do educando (Moreira, 2010, p. 23).

Entretanto, interpreta que nem a escola nem os docentes estão dando o máximo que podem para combater a exclusão dos mais pobres:

Por outro lado, em que pese toda a macroestrutura que cerca o professor e os alunos, é necessário levar em conta que um educador bem posicionado política e pedagogicamente pode fazer muita diferença na aprendizagem, e porque não dizer na vida dos alunos (Moreira, 2010, p. 23).

O aspecto mais interessante do trabalho de Moreira, do ponto de vista da discussão que contribui para nossa própria pesquisa, é que quando assumiu a turma a professora adotou uma perspectiva completamente interativa com os alunos, fazendo-os participar de todas as decisões, sempre que isso era possível. Quando se comprometeu em ajudá-los, obteve deles uma pergunta crucial, que a fez acreditar mais ainda na necessidade de empenhar-se na causa que tinha em mãos: “Foi quando um dos alunos, dirigindo-se a mim, perguntou se eu os ajudaria mesmo ou faria ‘como as outras’, isto é, só prometeria” (Moreira, 2010, p. 57).

A autora prossegue, descrevendo a situação de autoestima precária dos alunos já “rotulados” por todos os docentes pelos quais tinham passado e por toda a equipe da escola: “Com o estigma de ser a ‘classe mais fraca’ da escola, o grupo já havia incorporado a discriminação de que era vítima, tendo um autoconceito muito negativo, o que às vezes ‘emperrava’ o meu trabalho” (Moreira, 2010, p. 57).

Empregando todo o saber teórico e técnico de que dispunha e convencida de que era possível alfabetizar esses jovens e fazê-los conquistar a aprovação no final do ano (era setembro, só faltavam 3 meses), Moreira se empenhou de corpo e alma na tarefa. E, ao final, obteve o resultado desejado e, principalmente, a gratidão dos alunos e a alegria de ver o dever cumprido. Tal resultado só reforçou a posição crítica da autora em relação aos docentes e escolas não engajados na tarefa docente como poderiam:

Penso que é mais do que chegada a hora de a consciência bater à porta de muitos sujeitos desavisados que lecionam ou pretendem lecionar, pois cada aluno é um projeto de vida e tem na escola talvez a única possibilidade de tornar-se cidadão e um ser humano melhor, sendo que essa função quem

deverá cumprir, com muito empenho, dedicação e comprometimento, é o gestor de conhecimentos (professor) (Moreira, 2010, p. 85).

As colocações de Moreira (2010) e as de Soares (2008) acabam por se assemelhar. E o resultado positivo obtido pela professora Ivanilde Moreira (2010) é mais um exemplo de que, mesmo em condições estruturais difíceis e mesmo sem suporte da equipe da escola, existe um espaço grande para a intervenção do professor na sala de aula, na medida em que ele é quem vai se relacionar diretamente com os estudantes e ele é o “gestor do conhecimento” na sala de aula.

Outro aspecto que justifica a citação do depoimento de Moreira no contexto da presente pesquisa é a ênfase desta professora na variável “relacionamento” com os alunos, onde a demonstração veemente e convincente de interesse pessoal e comprometimento técnico e afetivo com os mesmos teria sido um eixo essencial para que fosse alcançada a reversão do insucesso escolar e impedido a evasão da maioria.

A pesquisa de Abramovay *et. al.* (2015), tendo partido de uma preocupação com os diferenciais que podem ajudar a reverter os quadros de evasão escolar da juventude brasileira, tanto no ensino regular, quanto em outras modalidades de ensino, incluindo os jovens matriculados na EJA, agregou mais informações relevantes ao presente trabalho.

Os relatos, tomados dos jovens da EJA abordados em entrevista aberta pelos pesquisadores, permitem sustentar a mesma hipótese comprovada por Moreira (2010): a permanência dos estudantes na escola está frequentemente (mesmo que não exclusivamente) associada com os vínculos afetivos que enredam professores e alunos numa mesma história de superação e aprendizagem.

A investigação cujos resultados são explicitados por Abramovay *et al* (2015) compreendeu uma etapa quantitativa e outra qualitativa. Nesta segunda etapa foram realizadas conversas com grupos focais de estudantes, em vários estados brasileiros. Os referidos grupos focais eram compostos de jovens

entre 15 e 19 anos, os quais eram matriculados, alternativamente, no Ensino Médio regular, PRO-JOVEM Urbano e na Educação de Jovens e Adultos.

Entre os quesitos analisados estão os depoimentos dos alunos com relação ao que consideram ser “um bom professor”. As autoras, fazendo um comentário geral sobre o perfil de “bom professor” resultante da pesquisa de campo afirmaram que:

(...) o bom professor deveria saber desenvolver duas dimensões: saber fazer, isto é, ensinar, ter conteúdo, método para tanto e saber conviver, respeitar o aluno e cuidar da individualização deste, ou associar conhecimentos acadêmicos com civilidade e sensibilidade para com os modos de ser jovem (Abramovay *et al*, 2015, p.98).

Assim, em síntese, as autoras adiantam que a maior parte dos entrevistados incluem na definição do “bom professor”, além dos indicadores acadêmicos, os aspectos relacionados a uma boa interatividade com os alunos. Para evidenciar estes resultados, foram selecionados alguns excertos do texto citado. Ao comentar as razões pelas quais alguns professores são considerados melhores que os outros foram reunidas respostas variadas, quase todas agregando os dois aspectos:

Porque tem uns que são esforçados que ensinam direitinho, mas tem uns que não tem cuidado com o aluno (Grupo Focal EJA, Rio de Janeiro, apud Abramovay *et al*, 2015, p.99).

Toda aula que a gente brincava era do professor de X, tipo ele brincava, e na brincadeira ele explicava tudo para você e você entendia. Ele é muito legal. (Grupo Focal EJA, Rio de Janeiro, apud Abramovay *et al*, 2015, p. 103).

A professora de biologia é maravilhosa, ela só dá aula de 6ª feira e conversa muito com a gente. (Grupo Focal EJA, Rio de Janeiro, apud Abramovay *et al*, 2015, p. 103).

Não é sendo sério que faz com que o aluno aprenda ficar escrevendo no quadro um monte de coisas sem conversar com o aluno (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Salvador, *apud* Abramovay *et al*, 2015, p. 103).

Os professores são ótimos, conversam bastante. Eles dialogam bastante com a gente sobre tudo, até mesmo antes de dar a aula, acho isso super legal (Grupo Focal EJA, Rio de Janeiro, *apud* Abramovay *et al*, 2015, p.103).

No contexto de relatar os diferenciais percebidos entre os professores, surgiram, evidentemente, os aspetos considerados problemáticos e desestimuladores por parte dos alunos. Foram trazidos para compor este trabalho apenas os relatos provenientes dos alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos. Segundo Abramovay *et al* (2015) os estudantes enfatizaram como aspectos negativos em alguns professores o facto de “não gostarem de explicar”, “reclamarem demais dos alunos” e o facto de muitos pensarem que os alunos da EJA são “ignorantes”. Há relatos de situações de desrespeito, chegando mesmo a insultos e xingamentos. Entretanto, há também aqueles depoimentos que revelam qualidades enxergadas nos professores, que fazem com sejam considerados “bons professores”. O perfil deste bom docente possui algumas características gerais, que se repetem na maioria dos depoimentos, mas possui alguma variação de um pesquisado para outro. Conforme, assinalam (Abramovay *et al*, 2015):

Os motivos são muitos: porque ensinam bem, sabem explicar, passam a matéria de forma compreensível, são exigentes, conhecem as dificuldades dos alunos, são inovadores, têm relações pessoais e de respeito com os alunos, têm uma boa interação e são amigos (Abramovay *et al*, 2015, p. 113).

As autoras chamam atenção para o facto de que essas proposições não são conceitos abstratos, já que são continuamente, no discurso dos alunos, associadas com exemplos de professores concretos:

Tais características não são somente enunciadas como ideais, mas relacionadas a algum ou a vários professores, tendo base as experiências vividas, portanto são qualidades possíveis: professores ativos que sabem

brincar, conversar, interagir, incentivam a gente a aprender; dão boas aulas, trabalhos interessantes, respondem as dúvidas, sabem prender a atenção (Abramovay *et al*, 2015, p. 113).

E, diante deste quadro, as autoras concluem a favor da hipótese sobre a estreita correlação entre esse perfil de professor que dialoga, que se importa, como um dos aspectos que podem auxiliar fortemente no enfrentamento do problema da evasão escolar dos alunos:

Estes são termos repetidos por vários alunos. Nossa hipótese é de que um “bom professor”, considerando tais parâmetros, pode ser uma das causas importantes para reter os alunos no espaço escolar (Abramovay *et al*, 2015, p.113).

Tal circunstância transparece nitidamente quando os alunos da EJA indicam as matérias de que mais gostam, associando-as às qualidades reconhecidas em seus professores:

Português, a professora dá muita atenção, porque também a professora conversa com a gente. Interage... brinca mais, não é aquela professora que vai e coloca a matéria no quadro e pronto como a professora de matemática (Grupo Focal EJA, Cuiabá, Abramovay *et al*, 2015, p. 123).

Português, porque acho bacana a matéria não é? E a professora tem paciência. Ela explica quantas vezes a gente precisar. Ela explica gostoso, sabe? Dá mais interesse de aprender (Grupo Focal EJA, Ananinduea, Abramovay *et al*, 2015, p.123).

Matemática. Acho que é por causa do professor, ele é um bom professor. Ele facilita o contato, a explicação. Ele é super calmo, ele te explica mil vezes até aprender. Se você não está entendendo, ele senta, ele ensina, explica. Aluno por aluno. É, quantas vezes você precisar ele explicar, ele explica (Grupo Focal EJA, Cuiabá, Abramovay *et al*, 2015, p. 124).

E, mais adiante no texto, as autoras reafirmam as mesmas conclusões já colocadas anteriormente, e corroboradas pelos depoimentos dos estudantes da EJA acima citados:

Com maior probabilidade, espera-se dos professores conhecimento, conteúdo e comunicação no ensinar; se acompanhados de respeito pelos alunos e autoridade sem autoritarismo, mais é apreciado. Na relação com os professores, os jovens se veem e querem ser vistos como sujeitos ativos. Assim, quando não se sentem reconhecidos e valorizados, o aprendizado é comprometido. A pesquisa embasa a hipótese de que um bom professor é aquele aberto ao diálogo, que compreende a realidade dos jovens, é sensível à diversidade e, uma singularidade, que principalmente saiba ensinar. Os achados indicam que o perfil do professor é fundamental para reter os alunos no espaço escolar (Abramovay *et al*, 2015, p. 133).

Outro trabalho de pesquisa cujos resultados ajudam a dar suporte à hipótese defendida nesta tese é o de Silva *et. al.* (2012). Embora esta publicação seja um pouco mais antiga do que a anteriormente comentada, deixou-se para aborda-la por último porque seu objeto de pesquisa foi especificamente os alunos da EJA, matriculados à época em três escolas, dentro do escopo do Programa de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro (PEJA). Tais escolas foram selecionadas para a realização do estudo de campo justamente em função de estarem apresentando notórios índices de eficiência, seja em organização e gestão, seja em aprendizagem de seus alunos, seja na permanência dos estudantes na escola, inclusive os da EJA, que foram o foco da pesquisa.

Na introdução do referido trabalho as autoras mencionam os mesmos factos já indicados no corpo desta tese, a partir da referência a outros autores, qual seja, as diversas dificuldades de acesso, acolhimento e permanência dos alunos da EJA no espaço escolar:

(...) os baixos níveis educacionais da população jovem e adulta são produto não apenas das condições sociais e econômicas que dificultam o acesso da população de baixa renda à escola, mas também de factores intraescolares

que comprometem a aprendizagem e desestimulam a permanência dos jovens e adultos nos programas a eles destinados (Silva *et. al.* 2012, p. 134).

Partindo dessas constatações, consensuais há bastante tempo, conforme se foi paulatinamente apresentando no decorrer desta tese, Silva *et. al.* (2012) defendem que as pesquisas educacionais precisam dar retorno em termos de mostrar os caminhos que podem produzir maiores sucessos e permanências desses alunos na escola, uma vez que o fracasso – medido em repetência e evasão, principalmente – já foi devidamente retratado e denunciado:

Para o campo da pesquisa, coloca-se a urgência de que se produzam indicações sobre os melhores caminhos para promover a permanência e a aprendizagem de um segmento populacional reincidentemente excluído do sistema educacional (Silva *et. al.* 2012, p. 368).

Por outro lado, os dados informados e interpretados pelas autoras citadas corroboram a hipótese levantada nesta tese sobre a centralidade do relacionamento em bases afetivamente positivas para a permanência dos alunos da EJA e seu conseqüente progresso no processo de escolarização.

Segundo informação das autoras, a pesquisa foi conduzida em campo a partir de dados coletados através de duas ferramentas: um questionário, onde foram registradas as condições sócio/econômicas dos estudantes, o que foi feito com o suporte dos professores e de uma das pesquisadoras; entrevistas realizadas com grupos focais, cujo roteiro foi baseado em informações prévias fornecidas pelos professores e outros profissionais da equipe escolar.

Uma das primeiras conclusões a que os dados da pesquisa permitiram chegar, diz respeito ao entrosamento dos educadores e gestores das escolas selecionadas em torno de um consenso pedagógico, o que sustenta estratégias altamente comprometidas e dialógicas com relação às práticas de ensino e, integradamente, aos relacionamentos dentro da equipe e desta com os alunos:

Constata-se que, nas escolas investigadas, as diretoras e diretoras adjuntas sabem o que acontece nas salas de aula, conhecem os alunos, têm contato direto com a coordenação pedagógica, estão presentes na escola à noite, participam dos Conselhos de Classe e procuram saber quais as principais dificuldades enfrentadas por alunos e professores (Silva *et. al.* 2012, p.381).

Complementando as informações que marcam um diferencial na gestão das escolas pesquisadas, as autoras relatam que há nelas normas que são rigidamente cobradas e um outro factor, que para a pesquisa da presente tese é essencial, que é a preocupação permanente dos professores, coordenadores e gestores em fazer contacto de diversas formas, inclusive por comunicação telefónica, com os alunos que se ausentam esporadicamente das aulas, de modo a monitorar a frequência e criar vínculos mais próximos, demonstrando solidariedade e preocupação com os mesmos:

Além disso, as três escolas pesquisadas mostram preocupação com as faltas dos alunos. São escolas que estabeleceram como estratégia a busca do retorno dos alunos faltosos, ligando para suas casas ou enviando recados pelos colegas. Uma das escolas, inclusive, enviava carta social para os alunos, convidando-os a retornarem às aulas. Essas atitudes parecem surtir um efeito importante, tanto por aumentar a assiduidade quanto por sinalizar aos alunos o reconhecimento e o interesse da equipe escolar pelo seu processo de aprendizagem (Silva *et. al.* 2012, p. 382).

Em relação às expectativas dos docentes relativamente às possibilidades dos seus alunos aprenderem, a pesquisa identificou um padrão comum junto ao professorado das respectivas escolas: eles fazem questão de motivar positivamente seus alunos, reforçando neles uma confiança absoluta na plena capacidade de aprendizagem e progressão nos estudos. Factor este que também apoia a hipótese da presente tese:

Nas escolas pesquisadas, também são altas as expectativas sobre o desempenho dos alunos. Ainda que estes tenham histórias de vida marcadas

pelo fracasso escolar, pela falta de crença em si mesmos, as professoras acreditam na aprendizagem dos alunos, sabem que eles são capazes e conseguirão progredir na escola. Isso é percebido por meio do incentivo dado aos alunos, recorrentemente, pelas professoras, para que não desistam, para que se esforcem, para que continuem estudando e desenvolvam sua aprendizagem (Silva *et. al.* 2012, p. 382-383).

Na sequência do relato sobre os achados da pesquisa, as autoras constataam a presença de um grande profissionalismo dos educadores atuantes no universo pesquisado, o qual pode ser avaliado numa rigorosidade quanto ao planejamento geral da escola, ao planejamento das aulas, no uso inteligente e adequado de métodos e ferramentas de ensino, no cumprimento das ementas de cada ciclo de estudos, dos horários de aulas e na assiduidade dos professores (Silva *et. al.* 2012, p. 383).

E, mais adiante, surge nas análises das autoras um aspecto que, novamente, toca diretamente no argumento que se tem defendido em nosso próprio trabalho, reafirma o quanto os vínculos afetivos nos relacionamentos dos educadores com os alunos podem fazer diferença, não só como estímulo à aprendizagem, mas, fundamentalmente, como factor que pesa na decisão de permanecer frequentando a EJA e, conseqüentemente, dar continuidade ao processo de escolarização:

Além disso, chama a atenção a afetividade entre alunos e professores e entre os alunos, o que contribui para a permanência destes na escola, pois garante o envolvimento e o compromisso de professores e alunos com o ensino e a aprendizagem (Silva *et. al.* 2012, p. 383).

Assim, os dados das pesquisas empíricas de outros autores que foram agregados a esta tese, parecem suficientes para indicar a propriedade do recorte de pesquisa e da hipótese por nós aventada, em relação ao *quantum* de importância da presença de um tipo de vínculo genuíno entre professores e alunos. Vínculo este que Paulo Freire chamou de “rigorosidade com amorosidade” e que Leonardo Boff denominou “ética do cuidado” e Celso

Antunes e Dagmar Garroux reinterpretaram como sendo uma “pedagogia do cuidado”. É mediante este quadro teórico que se testou nossa hipótese num universo de pesquisa ainda pouco investigado, sobre o qual, na verdade, não foi encontrada qualquer publicação: os alunos da EJA residentes na Região dos Lagos/RJ, Brasil. Evidentemente, a pesquisa empírica que se fez foi bastante pontual, atingindo apenas um estudo de caso: alunos e professores da primeira fase da EJA, numa unidade escolar do município de Saquarema. Estes aspectos serão retomados no próximo capítulo.

3. CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO

3.1. PROBLEMA E OBJETIVOS

A problemática geral da pesquisa foi discutir a importância da afetividade entre professores e alunos, dentro da relação didática, como fator que contribui para a não interrupção dos estudos por parte dos alunos da EJA, tanto na literatura quanto na escola escolhida para a realização das entrevistas que compõem o estudo empírico da investigação.

Conforme comentado na introdução desta tese e referendado pela revisão da bibliografia especializada, existem inúmeros estudos que relatam o problema da evasão, enquanto que estudos sobre o enfrentamento da mesma estão apenas surgindo, com um quantitativo das pesquisas ainda pequeno. Por outro lado, sobre a região do Rio de Janeiro onde se localizou o trabalho empírico não existe qualquer publicação sobre o assunto, conferindo à presente tese o caráter de pesquisa inaugural. A importância deste estudo se reforça ainda mais quando se toma a dimensão histórica e social da referida localidade, situada em área correspondente ao interior do Estado do Rio de Janeiro, com populações de origem eminentemente rural, com baixo poder aquisitivo, o que corresponde de perto à maior parte do público da EJA encontrado no país. Isto significa que, a despeito de abordar professores e alunos de uma única escola, de um município específico, os resultados da pesquisa podem ser considerados significativos, uma vez considerado seu caráter inédito, portanto, inaugural. A realização da mesma se propõe a fornecer alguma base empírica para que novos estudos venham a ser feitos, possibilitando a composição de um caminho profícuo de conhecimento. Esse início de composição de um acervo de conhecimentos sobre a EJA na Região dos Lagos/RJ pode servir para subsidiar transformações nas práticas dos gestores e docentes que trabalham nas escolas da região.

3.1.1.Problema e sua justificação

3.1.2.Objetivos

A finalidade geral da pesquisa será discutir a importância da afetividade entre professores e alunos, dentro da relação didática, como fator que contribui para a não interrupção dos estudos por parte dos alunos da EJA, na escola escolhida para a realização das entrevistas que compõem o estudo empírico da investigação.

Como objetivos específicos podemos listar:

- Revelar fidedignamente aspectos relevantes da realidade da Educação de Jovens e Adultos na cidade de Saquarema/RJ.
- Verificar a importância do factor “afetividade nas relações entre professores e alunos” no âmbito da EJA.
- Perceber se o fator “afetividade nas relações entre professores e alunos” traz influência sobre a permanência dos alunos na escola.

3.2.METODOLOGIA

3.2.1.Pesquisa qualitativa

Quanto à abordagem a pesquisa será qualitativa na qual, segundo Menga Lüdcke & Marly André (2008), se prioriza estudar o ambiente natural onde ocorrem os fatos, tendo o pesquisador como o próprio intermediário do trabalho. Além disso, a abordagem qualitativa abriga inúmeras formas de

acesso aos dados: observação participante, conversa informal, entrevistas, relatos de experiência, dentre outros.

De acordo com Maria Cecília Minayo (2001, p. 22) a pesquisa qualitativa está designada a dar respostas sobre perguntas bem pontuais, as quais são elaboradas a partir do interesse dos pesquisadores. Os níveis de apreensão dos fatos em que se colocam as abordagens qualitativas respondem melhor a partir de ferramentas que se prestam a apreender o universo humano onde os significados emprestados ao mundo, aos relacionamentos, ao sentido da vida.

Estes universos de sentido, conforme especificado por Minayo (2001) podem ser identificados como “(...) motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis quantitativas” (p. 22).

Em relação aos objetivos metodológicos trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo e explicativo, uma vez que se pretendeu revelar fidedignamente aspectos relevantes da realidade da EJA em unidade escolar situada em Saquarema/RJ, discutindo a importância do fator “afetividade nas relações entre professores e alunos” sobre a permanência dos alunos na escola.

Quanto aos procedimentos, o trabalho fez uma abordagem bibliográfica e de campo, uma fase da pesquisa complementando a outra de forma harmoniosa e crítica. Minayo relata que “(...) a fase de campo consiste em dialogar com a realidade concreta a construção teórica elaborada na primeira fase” (Minayo, 2001, p. 26).

3.2.2. Estudo de caso

O recorte metodológico será o estudo de caso, em que se procura analisar uma parte do universo eleito para investigação, com vistas ao aproveitamento dos resultados para aprofundar o conhecimento sobre o mesmo e, eventualmente, projetar intervenções. Novamente, as interpretações de Minayo (2001), são esclarecedoras, na medida em que a autora indica que tais níveis de realidade precisarão chegar ao conhecimento do investigador a partir de uma elaboração cognitiva dos próprios sujeitos, num primeiro momento, que é exatamente o momento do diálogo direto entre pesquisador e pesquisado, no contexto da pesquisa empírica qualitativa. Numa segunda instância esses dados provenientes da elaboração dos sujeitos serão objeto reflexivo do pesquisador, informado por suas lentes interpretativas, plenas do saber teórico que dá sustentação acadêmica ao desenvolvimento da pesquisa, conforme explicitado por Minayo (2001, p. 26).

3.3. LOCAL DE ESTUDO E PARTICIPANTES

3.3.1. Local de estudo

Saquarema é um município brasileiro, do Estado do Rio de Janeiro, situado na Baixada Litorânea, também conhecida como Região dos Lagos. Aproximadamente em 1531, chegaram os portugueses com uma frota comandada por Martin Afonso de Souza em Saquarema e regiões vizinhas. Encontrou ali regular quantidade de índios da tribo dos Tamoios. Quatro anos após esta visita, o rei D. João III, buscando uma solução para a colonização do Brasil, resolveu dividi-lo em capitanias hereditárias e as terras do atual município de Saquarema ficaram pertencendo a capitania de São Vicente, doada para Martin Afonso de Souza. Já no período republicano, em 1890, a

Saquarema foi conferida a categoria de cidade. Hoje, é admirada e reconhecida como uma cidade turística devido as belezas naturais de suas praias, lagoas, cachoeiras, serras e matas. Também conhecida como a capital do surf devido suas belas praias de grandiosas ondas.

Atualmente, com uma população estimada de 83.750 habitantes (dados IBGE 2016), o município é constituído de três distritos, Saquarema, Bacaxá e Sampaio Correia e 32 bairros. Rio da Areia, bairro em que a Escola que é o *lócus* desta pesquisa esta inserida é uma destas localidades. Atualmente o município possui 54 escolas municipais e 6 unidades a oferecer a Educação de Jovens e Adultos.

A atual prefeita de Saquarema chama-se Manoela Ramos de Souza Gomes Alves, eleita em 2016. O poder Legislativo é representado pela câmara municipal, composta por treze vereadores com mandato de quatro anos. O atual Secretário de Educação é o Sr. Janderson Aguiar, popularmente conhecido como Janderson da educação.

A presente pesquisa contou como *lócus* uma Escola Municipal que integra a Rede Municipal de Ensino da cidade de Saquarema no Estado do Rio de Janeiro. A escola está inserida em área urbana, em uma comunidade de nível sócio económico baixo e com grande diversidade cultural.

Foi fundada em 22 de março de 2003 e, ao ser inaugurada, a escola possuía apenas uma turma de cada série, até a oitava série, funcionando já nessa época em três turnos. O prédio tinha inicialmente 15 salas mais o anexo onde funciona até hoje a Educação Infantil com três salas, totalizando assim, dezoito salas de aula.

A localidade além de ser agraciada com uma escola nova, que se tornou referência no município, foi contemplada também com a instalação do Polo CEDERJ, que passou a dividir o espaço físico da Escola. O polo CEDERJ trouxe o Ensino Superior Público pela primeira vez para os alunos da região, sendo de importância fundamental até hoje para o desenvolvimento educacional e cultural da população local. Devido ao surgimento do CEDERJ houve a

necessidade de ampliar o prédio e mais três salas foram construídas no segundo pavimento.

Atualmente a escola possui cerca de 1100 alunos distribuídos em três turnos, sendo que no primeiro turno há turmas de Educação Infantil e turmas do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental. No segundo turno há turmas de Educação Infantil e do primeiro segmento do Ensino Fundamental. No turno da noite funcionam as turmas de todas as fases da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental e na atualidade é uma das escolas que ainda oferecem esta modalidade no município de Saquarema. A construção da escola foi a concretização de um grande avanço para a comunidade local.

A escola estrutura-se com um corpo docente e discente, Equipe técnico-Administrativa-Pedagógico (Direção, Orientação Pedagógica e Educacional), Coordenadores de Turno, Coordenadores de Atividades e outros) e pessoal de apoio.

A referida escola, assim como cita o seu Projeto Político Pedagógico “fundamenta sua filosofia educacional no desenvolvimento integral do educando, comprometendo-se com a vivência comunitária, evidenciando valores de respeito à vida em toda a sua plenitude, valorizando o SER do que o TER”.

Apresenta-se como principais objetivos desta escola oportunizar aos seus educandos condições de apropriarem-se dos conhecimentos científicos, através das interações sociais, para que estes possam agir, de forma consciente, na realidade em que vivem.

Desenvolverem nos educandos a capacidade de aprender, tendo sempre em vista a aquisição do conhecimento e habilidades, formação e atitudes e valores, além de proporcionar o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Em relação a Educação de Jovens e Adultos apresenta em seu Projeto Político Pedagógico os seguintes objetivos: Proporcionar aos jovens e adultos que não tiveram acesso a escolarização ou continuidade dos estudos, as

oportunidades educacionais apropriadas, segundo suas características, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante a oferta de vagas na EJA noturna. Desenvolver no educando uma imagem positiva de si, levando-o a atuar de forma cada vez mais independente, autoconfiante em sua capacidade e possibilitar manifestações culturais, demonstrando atividades de respeito e interesse com as práticas interdisciplinar. Proporcionar aos jovens e adultos, a possibilidade de analisar, criticar e enfrentar questões que fazem parte de seu contexto de vida e de trabalho.

A metodologia de trabalho apresentada privilegia a tendência pedagógica Crítico social dos Conteúdos, que permite resgatar através dos conteúdos o conhecimento da história, estabelecendo um paralelo com acontecimentos atuais, viabilizando uma educação comprometida com a formação integral do educando, capacitando-os para serem sujeitos participantes da vida social. O papel do professor é de ser mediador deste processo, e não um mero transmissor de conteúdos. Deixa assim, de ser o único dono do saber. É um sujeito que planeja, que constrói em conjunto com o grupo delineando os projetos com rumos significativos no aprendizado dos envolvidos.

3.3.2. Participantes

Foram entrevistados três professores atuantes e também quatro alunos matriculados nas classes da EJA, enfocando o primeiro segmento – da primeira à quarta séries do Ensino Fundamental, em seus primeiro e segundo ciclos - conforme a organização das etapas da educação de jovens e adultos nos sistemas de ensino brasileiro. Os respondentes foram selecionados através de adesão voluntária. Foram entrevistados 2 alunos e duas alunas. Quanto aos docentes, foram entrevistadas três professoras atuantes na EJA há pelo menos

A abordagem dos participantes foi realizada no ambiente da escola, a partir de prévia autorização da direção escolar, em duas ocasiões diferentes. Numa primeira ocasião, foram abordados os professores, e numa segunda foram entrevistados os alunos, obedecendo ao único critério de adesão voluntária, a partir da exposição das motivações e contexto acadêmico da pesquisa.

As entrevistas foram transcritas por meio de digitação usando programa Microsoft Word e, posteriormente foram tabuladas de acordo com procedimentos narrados no tópico onde se tratou das técnicas do tratamento dos dados. Segue abaixo o quadro sinóptico com a organização dos dados oferecidos pelas entrevistas com os alunos, na escola pesquisada, que integra a Rede Municipal de Ensino da cidade de Saquarema no Estado do Rio de Janeiro, Brasil. Após percorrer-se as salas de aula da EJA na primeira visita feita à unidade de ensino, no mês de outubro/2017, se voluntariaram a participar do projeto 4 alunos, cujas entrevistas foram agendadas para serem realizadas numa próxima ocasião. Os quadros abaixo mostram o perfil dos estudantes e dos professores que participaram da pesquisa.

Quadro 1 – Dados pessoais dos alunos entrevistados

Alunos	Idade	Gênero	Grupo domiciliar	Profissão
A	27	F	Esposo; dois filhos	Auxiliar de cozinha e dona de casa
B	31	F	Esposo; dois filhos	Doméstica Dona de casa
C	41	M	Seis pessoas que não são parentes	Pedreiro
D	23	M	A mãe	Servente de obra

Quadro 2 – dados profissionais dos professores entrevistados

Professores	Formação	Tempo de Magistério	Tempo na EJA
A	Pedagogia; Neurociências	20 anos	2 anos
B	Pedagogia Psicopedagogia	16 anos	5 anos
C	pedagogia gestão educacional Neuropsicopedagogia	1 ano	1 ano

3.4. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

A ferramenta escolhida para a recolha de dados foi a entrevista com professores e alunos da EJA na Escola Municipal que constituiu o estudo de caso. As entrevistas foram baseadas em roteiro previamente organizado, o qual foi concebido por reflexões obtidas a partir da pesquisa bibliográfica. As etapas da pesquisa empírica seguiram a seguinte organização:

- Realização de pesquisa de campo com alunos e professores e análise do material coletado em campo
- Apresentação do material analisado

- Registro dos resultados da análise empírica, cotejando com o referencial teórico do trabalho.

Dentre outras ferramentas que poderiam ser adotadas para a execução da recolha de dados em campo optou-se por utilizar um roteiro “semi-estruturado” de entrevista. De acordo com Eduardo José Manzini (1990/1991), este tipo de roteiro é centralizado num determinado tema sobre o qual o pesquisador necessariamente deve certificar-se de possuir sólido conhecimento prévio, sob pena de não conseguir elaborar perguntas pertinentes para a composição de seu roteiro.

Conforme explicitado por Manzini (1990/1991) um roteiro é designado como “semi-estruturado” na medida em que é composto apenas com as perguntas principais que irão nortear o diálogo entre entrevistador e entrevistado no momento de sua aplicação, admitindo que sejam feitas perguntas, explicações e colocações complementares no contexto da realização da entrevista. Esta característica é providencial para as pesquisas qualitativas, porque permite que surjam informações de modo mais espontâneo, sem que o entrevistado se sinta compelido a formatar suas respostas em função de modelos pré-estabelecidos por alternativas prontas.

As perguntas escolhidas pelo pesquisador para compor o seu roteiro semi/estruturado, de acordo com as explicações de Manzini (2003), deverão se prestar a alcançar os objetivos da pesquisa, os quais foram definidos na etapa de planejamento da investigação que se pretendeu realizar. É importante salientar que o roteiro utilizado na presente pesquisa foi elaborado mediante esta preocupação destacada por Manzini (2003).

3.5. TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS

Outro ponto importante a ser aqui esclarecido é sobre o método de análise que foi manejado na interpretação das entrevistas e consequente apontamento dos resultados da pesquisa de campo. De acordo com Rosália Duarte (2004) os dados brutos resultantes de entrevistas podem ser filtrados de várias maneiras, no momento de sua análise. Algumas das técnicas mais utilizadas na organização e interpretação desse tipo de material são provenientes da metodologia conhecida como “análise de conteúdos”, que se pode processar de muitas maneiras diferentes, de acordo com os recortes analíticos de interesse dos pesquisadores, como evidenciou Lawrence Bardin (2009).

A doutora Alda Pereira (2011), numa publicação destinada exatamente a ensinar como deve ser feita uma análise de conteúdo de entrevistas, adotando uma perspectiva marcadamente qualitativa, começa por trazer ao texto a definição de análise de conteúdo feita por Lawrence Bardin (2009), já que esta autora é referência quando se trata dessa abordagem metodológica:

(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2009, p. 44).

Seguindo essa orientação, entende-se que a análise de conteúdo permite que se analise as colocações explicitadas nas comunicações feitas pelas pessoas, buscando iluminar palavras e expressões que se relacionem à temática que se quer esclarecer. Tais palavras e/ou expressões encontradas nas declarações de seus emissores são tomadas como índices discursivos a partir dos quais é possível inferir significados e fazer correlações de ideias.

No caso da análise de entrevistas, tais correlações de sentido podem ser feitas tanto com as ideias presentes nos discursos pertencentes a um conjunto de entrevistados entre si, quanto no entrecruzamento das

explicações/conceitos retirados de textos (autores pesquisados) com as falas dos sujeitos abordados na pesquisa.

Pereira (2011) orienta, no caso de se possuir gravações em áudio ou vídeo das entrevistas, que haja uma exposição exaustiva do entrevistador a esse material, de modo que sejamos como que “impregnados” pelos sentidos explícitos das falas, assim como de aspectos menos explícitos, como hesitações, demora na resposta, tonalidade da voz, estado de ânimo (apatia, entusiasmo, etc.). Depois dessa exposição, efetiva-se a transcrição dos depoimentos, conservando a maior proximidade possível para com a palavra falada, na ocasião da entrevista.

Pereira (2011) explicita, ainda, que é aconselhável determinar as categorias de registro, ou seja, construir pequenas frases que designem de forma enxuta que resposta se buscava a cada etapa da entrevista. E, paralelamente, aconselha que sejam construídas categorias de contexto, ou seja, resgatar pequenas falas que sintetizem as informações transmitidas pelos sujeitos da pesquisa.

Esses procedimentos são, na verdade, a fase preliminar da análise, que possibilita a organização sistemática dos dados, e a filtragem necessária à realização da análise propriamente dita, que se orientará em torno desse arranjo inicial, trazendo as falas dos entrevistados ao foco entretecido pelos objetivos da pesquisa.

Desse modo, no procedimento reflexivo e analítico referente às informações recolhidas durante as entrevistas, foi seguido neste trabalho um conjunto de recomendações inspiradas tanto nas ideias de Pereira (2011) quanto em Duarte (2004), quando a autora afirma que:

Portanto, os dados de uma pesquisa desse tipo serão sempre resultado da ordenação do material empírico coletado/construído no trabalho de campo, que passa pela interpretação dos fragmentos dos discursos dos entrevistados, organizados em torno de categorias ou eixos temáticos, e do cruzamento desse material com as referências teórico/conceituais que orientam o olhar desse pesquisador. Isso implica a construção de um novo texto, que articula as

falas dos diferentes informantes, promovendo uma espécie de “diálogo artificial” entre elas, aproximando respostas semelhantes, complementares ou divergentes de modo a identificar recorrências, concordâncias, contradições, divergências etc. Esse procedimento ajuda a compreender a natureza e a lógica das relações estabelecidas naquele contexto e o modo como os diferentes interlocutores percebem o problema com o qual ele está lidando (Duarte, 2004, p. 222).

Nesse passo, na fase organizativa e interpretativa das entrevistas, foi construído um quadro sinóptico, cujas colunas possuem como descritores categorias-chave que nortearam o diálogo com os sujeitos da pesquisa por meio da aplicação do roteiro semiestruturado. Segue a enumeração das categorias escolhidas com base no referencial teórico/prático da pesquisa.

No caso dos alunos, as categorias foram: por quê está na EJA; evasão vista como problema sério; visão dos motivos da evasão; visão sobre como evitar evasão; visão sobre afetividade (entre docentes e discentes) como meio eficaz de combate à evasão; exemplos concretos da eficácia percebida da afetividade como meio eficaz de combate à evasão.

No caso dos professores, foram usadas as categorias: percebe evasão como problema; causas percebidas da Evasão; conhece casos de enfrentamentos bem sucedidos; reconhece afetividade (entre docentes e discentes) como fator relevante no enfrentamento; conhece exemplos relacionando afetividade + permanência (sim ou não); reconhece outros fatores que ajudam a permanência.

E, para finalizar essa exposição acerca dos procedimentos referentes ao tratamento dos materiais obtidos em campo, cabem as colocações de Duarte (2004), conforme o trecho a seguir:

Ao longo de todo o processo de análise, o material empírico estará sendo lido/visto/interpretado à luz da literatura científica de referência para o pesquisador, que produz teoria articulada ao conjunto de produções científicas com o qual se identifica (Duarte, 2004, p. 223).

Cabe, ainda, lembrar sobre a advertência de Minayo (2001) no sentido de que uma pesquisa encerrada não encerra o processamento de conhecimento sobre o assunto estudado, nem sobre os sujeitos participantes e seu universo: “(...) o ciclo da pesquisa não se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimento e gera indagações novas...Falamos de uma provisoriade que é inerente aos processos sociais e que se refletem nas construções teóricas” (p. 26).

3.6. CONFIABILIDADE E VALIDADE

Os critérios para estabelecer confiabilidade e validade das informações obtidas e analisadas a partir de abordagens qualitativas é bastante diferente dos critérios para uma pesquisa quantitativa. Segundo Ludke e André (2008) a pesquisa qualitativa entende como informação todo o conjunto de dados devidamente ordenados e organizados de forma a terem significado em função dos interesses e objetivos das pessoas envolvidas no processo da investigação.

A informação é um dos recursos mais importantes para a ação, sejam das pessoas ou das organizações, pois permitem a tomada de decisões mais adequadas aos resultados desejados.

Nesse sentido, a produção da informação, desde a coleta dos dados e sua transformação, deve ser vista como o resultado de uma operação interessada, que orienta o processamento dos dados iniciais, frente aos resultados desejados e em função das teorias, preocupações e conhecimentos prévios aplicados. Por outro lado, o formato da transmissão das informações deve se adequar a seus destinatários, sob pena de resultar não em uma fusão de horizontes, entre pesquisador e pesquisados, como propôs Hans Georg Gadamer (2011) mas em uma operação comunicacional vazia.

Alguns critérios podem ser aplicados para se avaliar a validade das informações obtidas/produzidas em um determinado contexto de ação. A mais importante, para o estudo de caso realizado nesta tese é a que se pode chamar, a partir de Luis Roberto Cardoso de Oliveira (1992) “adequação contextual”. Esta adequação está vinculada às três dimensões contextuais sugeridas pelo autor:

[a primeira diz respeito ao] contexto cultural abrangente, que traz à tona o significado geral das coisas dentro de um universo específico simbolicamente pré-estruturado; [a segunda corresponde ao] contexto situacional, que tematiza o significado das ações no âmbito de situações e eventos típico-ideais; [a terceira vincula-se ao] contexto do caso [ou objeto] específico, que focaliza a adequação dos significados equacionados nas duas primeiras dimensões contextuais para a interpretação/entendimento de uma disputa [processo] particular. (Cardoso de Oliveira;1992; nota 6).

A partir desses critérios é possível afirmar que, uma vez que a pesquisa analisou as circunstâncias históricas de longo prazo, as aproximações mais contemporâneas do assunto e situou com bastante precisão o caso posto em foco, assim como seus sujeitos, os dados e análises apresentados são perfeitamente válidos e confiáveis.

4. CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os alunos matriculados na EJA que foram entrevistados no contexto desta pesquisa se enquadram, do ponto de vista social, dentro do perfil mais geral informado pelos estudiosos do assunto analisados na parte teórica do trabalho. Nesse sentido, vale lembrar que o último recenseamento geral feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) constatou que quase 10% por cento da população jovem e adulta no Brasil ainda se encontra em estado absoluto de não escolarização, ou seja, são analfabetos. Concretamente, isto significa que 13.940.729 brasileiros a partir da idade de 15 anos jamais frequentaram a escola ou, se o fizeram, saíram dela sem aprender sequer as primeiras letras. Esta realidade chega, evidentemente, aos sistemas de ensino de todo o país, e não seria diferente no município e escola tomados como base para a pesquisa empírica que complementou a investigação da presente tese.

Segue, na próxima página, o quadro sinóptico elaborado no momento de organização e filtragem dos depoimentos registrados pelas entrevistas com os alunos.

Quadro 3: Síntese das informações transmitidas nas entrevistas com alunos

Aluno	Porque está na EJA	Evasão vista como problema sério (sim ou não)	Visão dos motivos da evasão	Visão sobre como evitar evasão	Visão sobre Afetividade como meio eficaz de combate à evasão	Exemplos concretos da eficácia percebida da afetividade como meio eficaz de combate à evasão
A	Busca de um futuro melhor. Saiu da escola aos 14 anos	Sim	Cansaço Professores faltosos	Não faz ideia	Interesse e incentivo dos professores ajuda	Não menciona exemplos
B	Saiu da escola na terceira série, com 15 anos	Sim	Desânimo por causa do cansaço	Afeto entre professores e alunos e entre os próprios alunos	Sim. É fundamental	Sim
C	Saiu da escola sem se alfabetizar, aos 15 anos	Sim	Muitos não acreditam que são capazes	Mudar as condições de trabalho, para as pessoas trabalharem num só turno e terem mais ânimo para estudar	Sim. Os professores incentivam, combatem a desistência	A própria pessoa
D	Parou aos 18, mas, descobriu que é necessário estudar para conquistar melhores oportunidades	Sim	Muitos acham a escola chata e se desinteressam	Os próprios jovens tem que se conscientizar da necessidade de terminar a escola	Alguns professores incentivam, outros não. Depende mais da vontade do próprio aluno.	Não menciona exemplos.

Os alunos entrevistados possuem idade entre 23 e 41 anos, o que evidencia a presença de alunos que deixaram a escola não faz muito tempo (cinco anos no caso do aluno D) e a maioria que deixou a escola há pelo menos 12 anos (exceção: aluno D).

A aluna A tem 27 anos, é casada e possui dois filhos. Trabalha como auxiliar de cozinha num restaurante e ainda cuida de todas as tarefas domésticas em casa. Afirmou que ingressou na EJA porque está em busca de um futuro melhor, e que tem como desejo encontrar um emprego que lhe exija menos empenho físico e lhe retribua com melhor remuneração.

Considera que a evasão é um problema destacável na EJA, problema este que ocorre, nos casos que conhece, em função do cansaço físico da maior

parte dos alunos, que vão para a escola, no turno da noite, após terem passado por uma dura jornada de trabalho durante o dia. Além disso, comenta que professores faltosos, que não se comprometem com o ensino e com seus alunos, também costumam motivar a desistência de muitos que se desapontam, constantemente, ao chegarem na escola e receberem a notícia de que não haverá aula porque o professor não veio.

A aluna, quando se perguntou inicialmente sobre como pensava que a evasão poderia ser evitada, não soube responder. Mas, quando perguntamos sobre se a afetividade entre professores e alunos poderia ser um fator importante, a entrevistada reconheceu que a atuação do professor dentro de um perfil dialógico, que persista na construção de vínculos afetivos e que frequentemente expresse interesse pelo sucesso dos alunos, assim como passe para eles confiança, certamente pode funcionar bem no enfrentamento da evasão, fazendo com que muitos optem por permanecer na escola, em vez de desistir.

A aluna B tem 31 anos, é casada, possui dois filhos, trabalha fora, como empregada doméstica e também cumpre as rotinas de uma dona de casa, conforme a entrevistada A, e decorrentes afazeres com filhos e marido. Relata que saiu da escola regular aos 15 anos, tendo cursado apenas a terceira série. Também percebe a desistência dos alunos como sendo um problema grave na EJA, atribuindo como principal elemento desmotivador o cansaço físico, após jornadas estafantes. A aluna entende que o fator afetividade dos professores pode fazer a diferença entre desistir ou não desistir da escola, para diversos alunos.

O aluno C tem 41 anos, trabalha como pedreiro e reside com pessoas com quem não possui vínculos de parentesco. Saiu da escola regular sem complementar o processo da alfabetização, aos 15 anos e veio a ter oportunidade de retorno aos bancos escolares recentemente, cerca de seis meses. O pesquisado exprime em seu depoimento um aspecto que considera importante no relacionamento didático entre docentes e discentes, que é a necessidade de os professores transmitirem que confiam na capacidade de

aprendizagem de seus alunos. Este elemento reaparece várias vezes em sua fala, durante a entrevista, evidenciado como fator fundamental para a sua própria permanência como aluno, pesando nas inúmeras vezes em que pensou em desistir.

O aluno D tem 23 anos e reside apenas com a mãe. Trabalha como pedreiro e se desvinculou do ensino regular aos 18 anos. Destaca-se no depoimento do aluno D uma percepção dos alunos integrantes da EJA que tem a ver com um processo recente no Brasil, que tem sido chamado de “juvenilização”, conforme relatado por Brunel (2004).

Essa visão da EJA, expressa por exemplo, na ideia de que os alunos abandonam a escola por falta de interesse, ou seja, por perceberem a escola como um lugar chato, desestimulante, contrasta com as explicações propostas pelos demais alunos mais velhos, que relacionam a desistência de muitos alunos ao desânimo causado pelo esgotamento físico gerado pelo exercício de ocupações bastante penosas. E, no caso das mulheres, de acumular, além das funções esgotantes desenvolvidas no mercado de trabalho, as funções de “donas de casa”, mães e esposas, cada uma delas com suas atribuições.

A diversidade de histórias pessoais com uma marca social comum em trajetórias das classes populares, especialmente as provenientes das populações camponesas das áreas rurais brasileiras, tem sido fartamente notada pela literatura pertinente ao assunto (Sousa & Cunha, 2010). Da mesma forma que as dificuldades que a escola brasileira tem tido em assegurar a permanência das crianças e jovens é relatada por inúmeros autores (Arroyo, 2005; Coelho, 2014; Cury, 2002; Freire, 2006; Paro, 2007; Porcaro, 2007; Vieira, 2004).

Similarmente, transparece em todas as entrevistas o entendimento de que a evasão escolar na EJA é, de fato, um problema relevante, notado na escola onde estes alunos frequentam. Tal constatação também coincide com o que dizem os autores consultados, que sinalizam a questão da evasão como um dos problemas mais recorrentes nesta modalidade de ensino (Cardoso, 2007;

Freire, 2006; Ramalho, 2010; Sampaio, 2009; Silva et al, 2012; Messias & Abreu, 2017; Motta, 2007).

Com relação às formas de enfrentamento desse problema, as respostas espontâneas, à exceção da opinião do jovem de 23 anos, trazem à baila dois conjuntos de relações plenamente reconhecidas na bibliografia. A primeira diz respeito diretamente à problemática colocada na presente pesquisa, que é a afetividade presente no relacionamento entre docentes e discentes e, também dos discentes entre si, como produtora de impacto positivo na continuidade dos alunos da EJA na escola.

Este aspecto reapareceu com mais ênfase quando a pesquisadora perguntou diretamente se os entrevistados percebiam alguma relação entre o componente afetividade vinculando professores e alunos e o enfrentamento da evasão, ao que apenas o jovem de 23 anos respondeu de forma ambígua. Já os demais, relataram unanimemente que, de fato, este é um componente com grande peso. Como este aspecto faz parte da temática central que motivou a realização do presente trabalho, e reaparece fortemente na entrevista feita com os professores, serão apontadas as correspondências com a bibliografia no momento em que se for comentar as respostas dos mesmos.

Ainda tratando da pesquisa empírica com os alunos, dois deles colocaram como exemplo a própria trajetória dentro da EJA, afirmando que se não fosse a intervenção afetiva, interessada e persistente de seus professores já teriam provavelmente abandonado os estudos, como já pensaram muitas vezes em fazer.

Cabe comentar, agora, as entrevistas realizadas com os professores da EJA, atuantes na escola em foco. Algo em comum aos professores participantes da pesquisa é o fato de serem todas do gênero feminino e pedagogas. Além disso, todos possuem ao menos uma especialização, e têm ao menos 1 ano de experiência profissional no exercício do magistério. É importante informar que a entrevistada C trabalhava como orientadora pedagógica há cinco anos, antes de atuar como professora.

Quadro 4: Síntese das informações transmitidas nas entrevistas com os professores

Prof.	Percebe evasão como problema (sim ou não)	Causas percebidas da Evasão	Conhece casos de enfrentamentos bem sucedidos	Reconhece Afetividade como fator relevante no enfrentamento	Exemplos relacionando Afetividade + permanência (sim ou não)	Outros fatores que ajudam a permanência
A	Sim	Falta de estímulo; cansaço	Sim	Sim	Sim	Tolerância com atrasos; paciência de extrair sempre retomando os conteúdos.
B	Não (pouco)	Horário da escola; muito cansaço;	Sim	Sim	Sim	Projetos; palestras; filmes de perseverança
C	Não (pouco)	Falta de sensibilidade do professor	Sim	Sim	Sim	Tudo passa pela afetividade

A professora A está na carreira do magistério há 20 anos, atuando há 2 anos na Educação de Jovens e Adultos. No decorrer de sua experiência profissional percebe que os índices de abandono escolar pelos estudantes da EJA é realmente preocupante, entendendo que a maior parte acaba por se desestimular do comparecimento às aulas em função do cansaço físico, causado por ocupações extenuantes.

Segundo a entrevistada em questão, a afetividade no relacionamento didático pode ser considerado um elemento com poder de intervir nos casos de desistência, seja latente, - quando os alunos manifestam oscilação entre permanecer ou largar os estudos – seja efetiva – quando o aluno já se afastou por períodos consecutivos.

É importante ressaltar que a professora A identifica outros elementos interventores, além da afetividade, como por exemplo, a tolerância com os atrasos na chegada dos alunos à escola, uma vez que a maioria tem que sair do trabalho, passar em casa, para, depois, ir para a escola, o que às vezes envolve a necessidade de deslocamentos consideráveis.

Além disso, a professora menciona a paciência indispensável aos professores da EJA para estarem sempre retomando conteúdos de ensino e repetindo explicações já dadas, para que haja garantia de que todos os integrantes de uma turma tenham acesso aos mesmos componentes curriculares mínimos num determinado período.

A professora B está no magistério há 16 anos, e há cinco na Educação de Jovens e Adultos. Diferente da primeira, não lidou em sua experiência com muitos casos de evasão na EJA. Mas, entende que quando os alunos desistem é normalmente em função das rotinas árduas de suas próprias vidas como trabalhadores em funções subalternas e estafantes. E, mesmo reconhecendo esse tipo de motivação social para o problema das desistências, percebe que a afetividade no relacionamento docente/discente pode interferir e modificar decisões de abandono escolar.

A professora B enumerou outras formas de lidar com o problema, as quais afirma que têm sido desenvolvidas no âmbito da escola pesquisada: projetos pedagógicos, palestras motivacionais, filmes que incitam à perseverança, são exemplos de outras estratégias de enfrentamento da evasão dos alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos. Esta entrevistada mencionou que conhece exemplos concretos de alunos que revogaram decisões de deixar a escola a partir da intervenção dialógica, interessada e acolhedora de alguns professores. Esta questão da afetividade como fator diferencial no enfrentamento da evasão dos estudantes será retomada mais adiante, a partir de uma visão global das entrevistas, em cotejo com os referenciais teóricos do trabalho.

A entrevistada C, embora tenha um nível de formação comparável às demais professoras, tem apenas um ano de experiência na profissão docente. Afirmou que não tem vivido o problema da evasão nas turmas em que tem lecionado. Embora reconheça que é uma questão concreta na realidade de outras turmas e outros professores. A professora em foco afirmou categoricamente que a principal razão para a desistência dos estudantes é, segundo pensa, a falta de sensibilidade dos professores.

Na continuidade da entrevista, a professora C insiste bastante sobre o seu entendimento de que a postura acolhedora do professor para com seus alunos, a construção de um espírito de equipe, um reforço permanente da solidariedade coletiva da turma funcionam como um verdadeiro antídoto contra a evasão. A docente foi enfática em afirmar que nenhuma outra proposta de enfrentamento funcionará se não tiver como base a afetividade, o estabelecimento de um vínculo verdadeiro, interessado, solidário no grupo que inclui professores e alunos.

Segue abaixo uma seleção de trechos das entrevistas que tocam precisamente na questão central da pesquisa aqui desenvolvida: a presença do fator afetivo entre professores e alunos como fórmula estratégica e eficaz na reversão de quadros de desistência na EJA.

Depoimentos dos alunos:

Aluna A

Ah sim. Acho que sim. Eu acho que quando temos os professores como nossos amigos à noite...é...nos dá mais ânimo, nos ajuda mais a resistir à vontade de não estar no colégio pelo afeto, pelo carinho, pelo amor que construímos uns com os outros. Mas, infelizmente nem todos os professores consiga ter esse afeto com os seus alunos (...) tem sim. Tem gente na minha sala que já pensou em desistir. Mas, por causa da nossa professora e da gente ser uma equipe, todo mundo ali unido... acabaram não desistindo.

Aluna B:

Eu acho que sim...porque o interesse do professor acaba se tornando o interesse do aluno, e com isso dá mais força de vontade prá que o aluno continue na escola (...) ah, eu tenho muito, eu digo até por mim... se não fosse a minha professora me dar muito conselho, conversar comigo, é... carinho, é atenção e força de vontade prá me ensinar eu teria desistido. Mas, conforme ela veio me mostrando, conversou comigo, me aconselhou muito... me deu muita força de vontade, me ajudou muito e isso fez com que eu continuasse.

Aluno C:

Pode contribuir sim. Porque os professores... eles estão aqui prá passar o melhor, o que eles aprenderam né...um dia eles aprenderam, eles estudaram para isso... e eles irá passar sempre o melhor para seus alunos...assim como o pai ama seu filho...e o filho tem que amar o pai (...) Eu mesmo sou uma delas... já veio isso na minha cabeça, aí através da professora...aí vem 'não desista! Que é isso irmão...eu já pensei em desistir. Mas eu vi...minhas letras melhorando...ó rapaz! 'Que letra maravilhosa!' a professora fala...ela diz que eu sou capaz...e aí eu não desisti.

Depoimentos dos professores:

Professora A:

Sim...sim. Porque quando eles têm com você uma...quando eles se identifica com você, se identificam com o professor, eles têm prazer de vir prá escola. Eles se sentem motivados a cada dia. Se você conhece o dia a dia deles, você acaba conhecendo o dia em que ele não tá legal...você percebe, você tá lá do lado... ele consegue ter segurança em você... A minha própria mãe foi alfabetizada já adulta. Depois de viúva, ela tava muito sozinha aí ela foi estudar... e aí na escola ela encontrou o refúgio que ela precisava...aí ela passou três anos na escola...quando ela mudou de professora, ela desistiu da escola”.

Professora B:

Eu tenho caso, né, de alunos que pararam...é deixaram de vir à escola durante 15, 20 dias...eu liguei, conversei, pedi que fosse na escola prá conversar... e eu consegui convence-lo de que estudar era o melhor prá ele. Que ele precisava estar ali prá conseguir o que ele queria, o objetivo dele na vida (...) É sim. Eu acho que o aluno tem que chegar na escola e encontrar né... a maioria.. é... com um olhar agradável... eu acho que ele tem que tá bem acolhido. Não adianta ele chegar lá e encontrar problemas... porque eles já vivem problemas

no dia a dia... então, quando ele chegar a noite... né... ele chega cansado...ele tem que encontrar um companheirismo.

(...) na escola tem casos assim de companheirismo mesmo. A gente fica é... parceiro um do outro. Somos turmas de ensino fundamental, e as turmas se juntam prá fazer as culminâncias, prá fazer as festas, prá fazer as brincadeiras, muitas vezes atividades mesmo em conjunto, as salas, né...e isto eu acho que é um fato decisivo para que eles permaneçam na escola, esse companheirismo, a alegria de estar na escola.

Professora C

A primeira causa é a falta de sensibilidade do professor. Quando o professor não entende a realidade do aluno, quando ele não tá sensível a cada particularidade, isso deixa ele distante do aluno. E quando ele se distancia do aluno, o aluno não cria vínculo, automaticamente ele acaba desistindo do EJA.

Ah sim, eu tive no semestre passado, né, uma aluna que ela tá passando por problemas porque o filho dela é usuário de drogas, e...ela tava já perto do finalzinho do semestre ela desistiu. Eu fui liguei prá ela várias vezes... quando eu tava prestes a ir na casa dela, mandando várias mensagens, dizendo o quanto ela era importante, o quanto nós precisávamos dela aqui, que o semestre já tava fechando... quando eu tava prestes a ir na casa dela ela retornou. E foi assim muito bacana. Quando foi no dia aqui a gente bateu palmas prá ela, e ela tá nesse segundo semestre, com todas as dificuldades.

Com certeza. Como eu falei inicialmente, sem vínculo, sem educação. Porque a educação é vínculo. Com a pessoa, com a realidade dessa pessoa, é você estar próximo do seu educando. Na verdade eu vivencio isso dia após dia. Semana passada mesmo eles fizeram aqui uma homenagem porque...eles são muito gratos a mim. Na verdade, eu que sou muito grata a eles, porque tudo acontece graças a essa parceria. Eu os vejo não como alunos somente, mas, como amigos, parceiros, líderes... e isso só é possível porque eu olho eles de uma forma horizontal, mas, vertical. Então, quando você estabelece uma relação horizontal, a afetividade é o ingrediente...o fator principal do êxito e do sucesso.

Em face do exposto, a partir dos dados encontrados no campo de pesquisa empírica, é possível inferir que a quase totalidade dos entrevistados compreende que fatores afetivos diretamente interligados à forma de professores e alunos se relacionarem entre si são relevantes ao enfrentamento do problema da evasão na Educação de Jovens e Adultos. Não houve contradição entre as visões dos professores abordados sobre esta questão, da mesma forma que a maior parte dos alunos participantes da pesquisa, também corroboraram com essa perspectiva.

Tais circunstâncias permitem atualizar as reflexões e conclusões presentes na literatura consultada para a realização desta pesquisa. Em Freire (2011) foram colocados vários aspectos do relacionamento entre docentes e discentes que se apresentam no depoimento dos alunos e professores da Escola: que o relacionamento entre docentes e discentes seja dialógico, pautado na amorosidade e que contribua para o engajamento num processo de aprendizagem que se torne num relacionamento verdadeiro, onde ambas as partes estejam igualmente envolvidas perante um mesmo propósito. Tal entendimento concorre para que se torne claro, conforme enfatizado principalmente pela professora C, que os relacionamentos de ensino só funcionam bem se ocorrerem com troca, com diálogo, e não com imposição, ou indiferença. E, conforme explicado por Paulo Freire, diálogo envolve amorosidade para com o mundo e as pessoas: “Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...]”. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo (FREIRE, 2013, p. 79-80).

Os conceitos defendidos por Leonardo Boff também fazem pleno sentido diante dos depoimentos dos professores e alunos que participaram da nossa pesquisa. Quando o autor fala sobre os vínculos humanos verdadeiros, sinceros e mais essenciais, serem baseados em uma ética do “cuidado”, indica que se pode entender que o desvelo, a preocupação, a inquietação com o próximo são sentimentos que se prestam a atender ou a gerar proteção

de/para o outro. São sentimentos que demonstram que há real interesse para com o “outro”.

E esses sentimentos podem ser reconhecidos quando os professores mencionam que telefonaram para os alunos que estavam em vias de abandonar a escola, conversaram com eles, aconselharam, disseram para eles que eles eram importantes, que eles eram capazes, etc. e, da mesma forma, quando os alunos relatam que não desistiram porque a professora conversou, aconselhou, deu força, incentivou, mostrou que eram capazes. Conforme explicitado em Boff (2003, p. 6): “O cuidado somente surge quando a existência de alguém tem importância para mim. Passo então a dedicar-me a ele; disponho-me a participar de seu destino, de suas buscas, de seus sofrimentos e de seus sucessos, enfim, de sua vida”.

Tais percepções coincidem, também, com a experiência pedagógica retratada por Moreira (2010), onde a autora/professora tem plena clareza de que somente a base pedagógica/didática não tem força suficiente para modificar situações de vida que são reféns de condições macroestruturais da sociedade brasileira. Entretanto, a autora defende que as equipes das escolas não estão fazendo tudo o que estaria ao alcance delas para combater a exclusão dos alunos das classes populares, como disse a própria: “(...) em que pese toda a macroestrutura que cerca o professor e os alunos, é necessário levar em conta que um educador bem posicionado política e pedagogicamente pode fazer muita diferença na aprendizagem, e porque não dizer na vida dos alunos (Moreira, 2010, p. 23).

Essa compreensão dos fatos está presente nos depoimentos de alunos e professores que contribuíram com este trabalho, a partir do momento em que reconhecem o cansaço, o esgotamento físico, as condições subalternas de trabalho e de vida como fatores que são motivadores à decisão de abandono dos estudos pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos, conforme foi enfatizado nos trabalhos de Motta (2007) e Queiróz (2008). É importante destacar que, entre os alunos entrevistados, a aluna A, que é casada, tem filhos, e enfrenta dupla jornada de trabalho – em casa e no emprego - foi

quem mais enfatizou a questão do cansaço como motivação para a evasão, fazendo lembrar as observações de Queiróz (2008) quanto ao diferencial de gênero como fator que deve ser considerado nas análises sobre permanência e evasão na EJA.

Ao mesmo tempo, os participantes da pesquisa entendem que o diferencial representado pela afetividade nos relacionamentos que envolvem alunos e professores possui um potencial muito grande de reverter estes quadros de desistência. Vários exemplos foram oferecidos pelos pesquisados, onde as atitudes interessadas e acolhedoras demonstradas pelos professores foram alegadas como decisivas para a escolha de permanecer frequentando a escola, a despeito de todos os problemas relacionados à vida de cada um.

Assim, o “cuidado” efetivado pelos professores ao perceberem que um aluno ou aluna está faltando muito, se afastando da escola, possui efeitos bem concretos na vida escolar desses estudantes, fazendo-lhes recobrar ânimo, mesmo diante de circunstâncias bastante adversas. Desse modo, os achados de nossa pesquisa leva-nos a concordar com a seguinte admoestação de Moreira:

Penso que é mais do que chegada a hora de a consciência bater à porta de muitos sujeitos desavisados que lecionam ou pretendem lecionar, pois cada aluno é um projeto de vida e tem na escola talvez a única possibilidade de tornar-se cidadão e um ser humano melhor, sendo que essa função quem deverá cumprir, com muito empenho, dedicação e comprometimento, é o gestor de conhecimentos (professor) (Moreira, 2010, p. 85).

Estas últimas considerações nos remetem aos resultados da pesquisa de Abramovay & Castro (2015) onde alunos matriculados na EJA descreveram o que consideravam ser as qualidades de um bom professor, onde, para além da capacidade intelectual e boa didática, foram mencionadas as seguintes virtudes: o conhecimento sobre as dificuldades dos alunos, as relações pessoais e respeitadas com os mesmos, a capacidade de serem interativos e amigos E, concordamos, certamente, com as palavras conclusivas das autoras: “(...) Nossa hipótese é de que um “bom professor”, considerando tais

parâmetros, pode ser uma das causas importantes para reter os alunos no espaço escolar” (Abramovay & Castro, 2015, p. 113).

A questão do reforço da coragem, da autoestima dos alunos, também surgiu em nosso trabalho de campo, especialmente nas falas da aluna B e do aluno C. Este aspecto aparece de forma clara e muito bem elaborada a partir dos achados de pesquisa de Silva et al (2012) que apontam as demonstrações de altas expectativas em relação às capacidades dos alunos por parte da equipe da escola como um dos fatores que fazem com que a mesma possa ser considerada uma escola de excelência. Este é o caso das escolas que as autoras pesquisaram, cujo perfil social dos alunos coincide plenamente com o perfil dos alunos da EJA que a nossa própria pesquisa encontrou na cidade de Saquarema/RJ. Assim como as conclusões das autoras também são pertinentes para descrever o contexto encontrado em nosso campo empírico:

Ainda que estes tenham histórias de vida marcadas pelo fracasso escolar, pela falta de crença em si mesmos, as professoras acreditam na aprendizagem dos alunos, sabem que eles são capazes e conseguirão progredir na escola. Isso é percebido por meio do incentivo dado aos alunos, recorrentemente, pelas professoras, para que não desistam, para que se esforcem, para que continuem estudando e desenvolvam sua aprendizagem (Silva et al, 2012, p. 382-383).

E, mais adiante: “Além disso, chama a atenção a afetividade entre alunos e professores e entre os alunos, o que contribui para a permanência destes na escola, pois garante o envolvimento e o compromisso de professores e alunos com o ensino e a aprendizagem (Óp. Cit. p. 383).

Terminamos, pois, a exposição e discussão dos achados de nossa pesquisa com a plena convicção de que, de fato, a afetividade nos relacionamentos entre docentes e discentes, sendo expressada de muitas formas, dentro da perspectiva dialógica, da amorosidade e do cuidado, é um diferencial importante no enfrentamento da evasão escolar dos alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos, produzindo resultados importantes e visíveis.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo-se repassado os principais marcos da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, os quais foram vistos com vagar no corpo do trabalho, se pode retomar as contribuições específicas trazidas pela presente tese ao campo de discussões sobre o assunto, no contexto maior da educação brasileira.

Nesta tese, que foi composta por uma complementação entre pesquisa de base teórica e empírica, contando com a contribuição de professores e alunos da EJA de uma escola da rede municipal de Saquarema/RJ, tomou-se como objeto de análise e reflexão a questão da afetividade, tendo como hipótese central a correlação entre afetividade nas relações entre professores e alunos da EJA como componente decisivo para o enfrentamento do problema da evasão.

A realização deste trabalho de pesquisa nos fez ratificar a percepção de que a afetividade e o exercício da docência são termos inseparáveis. A afetividade é uma expressão que pode adquirir significados variados, que normalmente integra atitudes motivacionais, interessadas, ternas, interativas, empáticas, cuidadosas. Em função desses atributos, a tarefa pedagógica é, sem sombra de dúvidas, estreitamente comprometida com a vinculação afetiva dos pares envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

A fundamentação teórica da pesquisa nos fez percorrer diversas publicações e compreender que este componente afetivo na relação educativa tem sido levado em conta por inúmeros intelectuais e pesquisadores, os quais foram devidamente citados no corpo do trabalho. Tais trabalhos mostraram, em primeiro lugar, que a dimensão da afetividade é um componente essencial da própria condição humana, da qual não é possível separarmo-nos sem que decoram daí graves consequências para os

pares integrantes das múltiplas e variadas formas de relacionamento existente na sociedade.

Infelizmente, boa parte da literatura consultada mostrou o quanto essa compreensão se mostra ausente de muitas escolas e da percepção de muitos professores, fato este que tem causado disfunções que terminam por impulsionar o desinteresse, a desmotivação dos alunos, que inúmeras vezes terminam por decidir não mais frequentarem a escola. Assim, embora valorizada na construção teórica de uma gama de autores importantes, segue carente de valorização dentro do exercício cotidiano da docência, no âmbito dos contextos escolares país afora.

Se os argumentos precedentes são válidos para as relações pedagógicas em qualquer nível de ensino, mais sério é o caso quando tratamos especificamente da Educação de Jovens e Adultos. Mais sério porque se os estudantes das escolas regulares são sujeitos à desmotivação e desistência, esses mesmos que já carregam o estigma do abandono escolar é que irão, num outro momento de suas histórias, compor justamente o rol dos estudantes atendidos na EJA.

Os clássicos da pedagogia, como Vigotsky, Piaget, Wallon, dentre outros, foram pródigos em apresentar evidências do quanto o componente afetivo fazia a diferença, sendo um facilitador do desenvolvimento humano, de uma forma global, e da aprendizagem em seu aspecto cognitivo. O ato de conhecer, de aprender, é processual, resultando da integração de múltiplas variáveis sociais, históricas, subjetivas, onde se impregnam diversas camadas de dimensão afetiva. Negligenciar o aspecto afetivo em todos esses processos é deixar de acionar uma faceta humana sem a qual a relação educativa não se complementa com a amorosidade e rigorosidade necessárias, como afirmou Paulo Freire.

Conforme demonstraram fartamente os autores citados ao longo desta tese, e depois os dados encontrados na escola pesquisada, a busca de sintonia de propósitos, a boa vontade para cooperar, a virtude da tolerância, gestos que evidenciem respeito e apoio aos estudantes contribuem fortemente para

que os mesmos consigam prosseguir nos estudos, o que nem sempre é tão fácil, conforme é o caso para a maior parte dos alunos da EJA.

Os trabalhos que referenciaram teoricamente a pesquisa, muitos deles apoiados em evidências empíricas, relataram que processos positivos de interação entre professores e alunos conseguem transformar os ânimos, revertendo situações de abandono escolar virtual ou já em processamento, o que foi corroborado nas entrevistas feitas com os sujeitos atuantes na EJA, na cidade de Saquarema/RJ.

Da mesma forma que não encontrar suporte afetivo significa, em, muitos casos, ir se afastando aos poucos até o ponto de se retirar por tempo indeterminado da escola. Esta circunstância cria trajetórias cada vez mais complicadas, pois o aluno “perde” a turma de alunos com quem ingressou, o que se torna mais um motivo para a desmotivação frente a um futuro regresso.

As pesquisas relatadas apontam que atitudes simples, por parte dos professores têm o poder de interferir de forma muito positiva, auxiliando que os estudantes da EJA encontrem ânimo para retornar à escola a cada dia, o que, na maior parte dos casos, exige muita persistência, muita superação, frente a dificuldades que provavelmente permanecerão na vida do aluno durante todo o percurso da escolarização: cansaço, filhos, distâncias longas a serem percorridas em curto período de tempo, cônjuges nem sempre cooperativos, dentre outras coisas.

Tais atitudes simples podem consistir em um semblante acolhedor, um sorriso, uma conversa, um conselho, um telefonema, uma visita, às vezes um simples elogio, como relatou um entrevistado de 41 anos, feliz porque a professora havia assegurado a melhora de sua letra. Gestos que carregam em si a dimensão do cuidado, que fazem as pessoas sentirem que os professores realmente se importam com elas, que estão preocupados com suas mazelas, e estão disponíveis para ouvir, aconselhar, apoiar, acolher, compreender, buscar ajuda, se preciso for. Através de atitudes mezinhas como estas podem ser realizados verdadeiros resgates de autoestima e de coragem, que

impulsionam mudanças positivas nas trajetórias dos estudantes que buscam, inúmeras vezes, uma oportunidade de nova vida por intermédio da EJA.

Esse poder intrínseco à afetividade foi relatado por exemplo, nas pesquisas em que os alunos diziam interessar-se mais por determinadas matérias escolares em função da empatia expressa pelos professores e, similarmente, se desinteressarem das matérias lecionadas por professores despreocupados desse aspecto afetivo no relacionamento com os alunos. A amistosidade, o interesse em dialogar com os estudantes, escutá-los, brincar com eles eventualmente, festejar com eles, conforme relato de uma das professoras entrevistadas em Saquarema, faz com que se sintam valorizados, despertando o renovar da motivação para superar os obstáculos cotidianos, pelo simples fato de que a escola ganha a aura de um lugar bom para se estar, onde não comparecer é que se torna lamentável, e não o inverso.

Em função de todas as circunstâncias relatadas é que o exercício do magistério, de um modo geral, e especialmente no caso da Educação de Jovens e adultos, onde seus sujeitos já são confrontados com inúmeras vulnerabilidades sócio/econômicas, culturais e pessoais, deve ser feito com extrema responsabilidade e respeito para com os alunos. Para isso, conforme fartamente visto e expressado através da contribuição de vários autores, é necessário que seja construída uma trama de afetividade envolvendo alunos e seus professores. Conforme disse Paulo Freire, é impossível constituir-se como um professor preocupado com o rigor necessário à profissão docente, sem contemplar a dimensão do amor. Amor no sentido do cuidado preconizado por Boff, o cuidado do desvelo, do importar-se com a dor e as necessidades do “outro”, do colocar-se disponível para acolher e oferecer ajuda ao outro.

Espera-se que os argumentos e evidências aqui apresentados possam elevar o nível de clareza acerca da centralidade e da sutileza dos relacionamentos entre professores e alunos, quando pelos de positividade do ponto de vista afetivo. E trazer estímulo para que novas pesquisas sobre o tema, focadas também na Educação de Jovens e Adultos, possam adensar

esse conhecimento, contribuindo para que haja maior aprofundamento na compreensão desse universo.

Os relatos de outros pesquisadores, também baseados em dados concretos, não deixam dúvidas de que essa base afetiva no relacionamento dos docentes com os discentes vem trabalhando em pequena escala, no dia a dia de muitos professores, alunos e escolas que vivem a realidade da EJA, e combatendo inúmeras tentativas de evasão escolar por parte dos seus estudantes. Se não é possível, a partir da prática docente, modificar todas as estruturas do mundo, é possível, entretanto realizar muitas coisas importantes, passo a passo, no cotidiano, nos relacionamentos face a face.

Reforçamos, pois, a urgência de que as agências que promovem a formação dos professores imprimam maior foco na dimensão afetiva dessa formação, uma vez que, como temos repetido exaustivamente no desenvolvimento da tese, não decorrem espontaneamente, a partir da formação técnica e intelectual. Esta necessidade aparece, inclusive no texto dos referenciais para a formação dos professores brasileiros, publicados em 1999, pelo ministério da Educação. Neste documento encontramos alguns dos aspectos que abordamos neste trabalho, como por exemplo a noção de que os professores, para serem considerados bem formados, deverão obter meios de desenvolver, seja no início, seja na continuidade de sua formação, o respeito mútuo, o diálogo, a solidariedade, o reconhecimento e o respeito à diversidade. Ou seja, neste documento oficial a afetividade também surge como uma dimensão estreitamente ligada à possibilidade mesma de exercício ético do magistério.

Isto coincide fortemente com o que viemos tentando mostrar, a partir de nossa pesquisa: que é fundamental atentar para esses conteúdos ético/afetivos como componente estratégico para o enfrentamento da evasão na Educação de Jovens e Adultos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovay, M. Castro, M. G.; Waiselfisz, J. J. (2015). *Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?* Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC.
- Almeida, M. R. (2008). *Educação de Jovens e Adultos no Município de Senhor do BonfimBA: relação entre a prática docente e a evasão escolar*. Mestrado em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ.
- Antunes, C. & Garroux, D. (2010). *Pedagogia do Cuidado*. Petrópolis: Vozes.
- Aranha, M. L. de A. (1996). *História da educação*. São Paulo: Moderna.
- Asad, T. (1993). *Genealogies of Religion: Discipline and Reasons of Power in Christianity and Islam*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Boff, L. (2003). *Saber cuidar, ética do humano, compaixão pela terra*. Petrópolis, Vozes.
- Brunel, C. (2004). *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação.
- Candau, V. M. F. (2015). *Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas*. In: Vera Maria Candau. (Org.). *Didática Crítica Intercultural: aproximações*, v. 1, p. 91-106. Petrópolis, Vozes.
- Candau, V. M. F. (2011). *Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas*. *Currículo sem fronteiras*. Rio de Janeiro, v, 11, n 2, p. 240-255.
- Candau, V. M. e Leite, M. S. (2006). *Diálogos entre Diferença e Educação*. In: V. M Candau. (org). *Educação Intercultural e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Cardoso, C. R. (2007). *Tramas do impedimento: os sentidos da desistência entre Alfabetizando da EJA*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN.

- Castro, E. V. e Velho, G. (2017). O Conceito de Cultura nas Sociedades Complexas. Recuperado de:
http://www.academia.edu/12924466/O_estudo_se_sociedades_complexas.
- Castro, C. L. L. V. de. (1989). Avaliação de competência e necessidade de treinamento para a função orientador de aprendizagem: o caso do Centro de Estudos Supletivos do Instituto de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Administração Pública). Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.
- Ceroni, D. C. (2011). A educação de adultos maduros e idosos: aprendizagens escolares construídas e partilhadas no grupo revivendo a vida. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS.
- Coelho, G. (2014). O método Paulo Freire para Educação de Adultos. Recuperado de:
<http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/seminarios/mesa16-c.pdf>.
- Cardoso de Oliveira, L. R. (1992). Comparação e Interpretação na Antropologia Jurídica. In: *Anuário Antropológico/89*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Cunha, L. A. As raízes da escola de ofícios manufatureiros no Brasil – 1808/1820. (1979). Rio de Janeiro: *Revista da Fundação Getúlio Vargas*, v. 3, n. 2, p.5-27.
- Cunha, L. A. (2005). O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: Flacso.
- Cunha, M. A. de A. (2010). Sociologia. BH: UFMG.
- Cury, C. R. J. Parecer CEB 11/2000. (2002). In: L. Soares (Org.), Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro, pp. 13-42.
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, Editora UFPR.
- Dreifus, R. A. (1986). 1964: A conquista do estado: ação política, poder e golpe de estado. Petrópolis: Vozes.
- Dullo, C. E. V. (2013). A produção de subjetividades democráticas e a formação do secular no Brasil a partir da Pedagogia de Paulo Freire. Tese de Doutorado em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ.

- Farias, A. (2016). O processo de formação inicial de professores dos anos iniciais da EJA: uma análise do curso de Pedagogia de universidades estaduais de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente/SP.
- Fávero, O. (2004). Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: , I.B. Oliveira & J. Paiva (orgs.) Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A.
- Fórum EJA. ORG. (2017). CONFITEA – Documento nacional. Acedido em 12 de junho de 2017. Recuperado de:
http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/documento_nacional_6confitea_final.pdf.
- Freire, P. (1999). A educação como prática da liberdade. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: UNESP.
- Freire, P. (2006). Educação na cidade. São Paulo: Olho d'água.
- Freire, P. (2007). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadamer, H. G. (2011). Verdade e Método, vols. I e II (11a ed.) Petrópolis: Vozes.
- Gadotti, M. (1982). A educação contra a educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2005). História das Ideias Pedagógicas. São Paulo: Ática.
- Haddad, S. (1994). Tendências Atuais da Educação de Jovens e Adultos. Brasília: INEP.
- Haddad, S. (2001). A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: V. M. Ribeiro (org), Educação de Jovens e Adultos - Novos leitores, novas leituras. Campinas: Ação Educativa, p. 191- 201.
- Hentz, P. O currículo no Brasil. Ensino em *Re-vista*, 7 (1): 47-56, jul.98/jun.99.

- IBGE. Censo 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/> Consultado em: 10 de setembro de 2017.
- Instituto Paulo Freire. (2017). Página Institucional. Acesso em: 03 de fevereiro/2017 Recuperado de: <http://www.paulofreire.org/>.
- Jornal Minuano. (2017). Educação para Jovens e Adultos tem novas estratégias para evitar a evasão. Acesso em: 02 de julho de 2017. Recuperado de: <http://www.jornalminuano.com.br/noticia/2017/05/17/educacao-para-jovens-e-adultos-tem-novas-estrategias-para-evitar-a-evasao>.
- Kuenzer, A. (2000). Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez.
- Leite, S. A. da S., Gazoli, D. G. D. (2013). Afetividade no processo de alfabetização de jovens e adultos. *Eja Em Debate*, n.1, vol. 1. Acedido em 11 de fevereiro/2017. Recuperado de: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/977-3028-1-PB.pdf>.
- Luck, H. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. São Paulo: Cortez, 2000.
- Lüdke, M. André, Marli E. D. A. (2008). Abordagens Qualitativas. Pesquisa em Educação: São Paulo: EPU.
- Machado, M. M. (2011). A Educação de Jovens e Adultos no século XXI: da alfabetização ao ensino profissional. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 393-412.
- Mafra, M. S. (1980). Conhecendo um centro de estudos supletivos. Brasília: MEC/SEPS.
- Manfredi, S. M. (1981). Política e Educação Popular. São Paulo: Cortez.
- Manzini, E. J. (1990/1991). A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158.
- Manzini, E. J. (2003). Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: M. C. Marquezine, M. A Almeida e S. Omote, (Org.), Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: Eduelp. 11-25.
- Messias, L., Abreu, C. B. De M. (2017). Histórias De Sucesso Escolar Na Educação de Jovens E Adultos. *Educere et educare*, Vol. 12 Número 242.

- Moreira, I. (2010). *Fracasso Escolar e Interação Professor-Aluno*. Rio de Janeiro: Wak.
- Motta, S. F. (2007). *Educação de jovens e adultos: evasão, regresso e perspectivas futuras*. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda Ribeirão Preto, SP.
- Niskier, A. (1989). *A escola acabou?* São Paulo: Bloch.
- Oliveira G. G. de. (2011). *Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores*. Dissertação de Mestrado (Educação). Universidade Estadual de Uberaba. Uberaba/MG.
- Oliveira, I. B. de. (2007). Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar em Revista*, (29), 83-100.
<https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602007000100007>.
- Pereira, A. Análise de conteúdo de uma entrevista semi-estruturada. Acesso em: 01/12/2017. Recuperado de: <http://mpelearning.pbworks.com/f/MICO.pdf>.
- Porcaro, Rosa Cristina. (2007). *A história da educação de jovens e adultos no Brasil*. Viçosa: Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, Acesso em: 20 fevereiro 2017, Recuperado de:
<http://files.pedagogiaunifeso.webnode.com.br/200000464-0b8b90c86d/A%20HIST%C3%93RIA%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20NO%20BRASIL.pdf>.
- Portal Da Indústria. (2017). *SESI desenvolve nova metodologia para educação de jovens e adultos*. Acesso em: 02 de julho de 2017. Disponível em:
<http://www.portaldaindustria.com.br/agenciacni/noticias/2017/06/sesi-desenvolve-nova-metodologia-para-educacao-de-jovens-e-adultos/>.
- Praxedes, L. (1984). *A problemática dos cursos de suplência no Estado de São Paulo*. São Paulo: Loyola.
- Presidente da República (1988). *Constituição da República federativa do Brasil*. Acedido em 03 de fevereiro de 2016. Recuperado de
<http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/constituicao>.

- Presidente da República (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Acedido em 02 de março de 2017. Recuperado de: <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/leis/L9394.htm>.
- Presidente da República. (2006) Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunos e alunas da EJA: Caderno 1. Brasília. Acesso em 10/01/17. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf
- Presidente da República. (2010). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Recuperado de: www.ibge.gov.br.
- Queiroz, L. D. (2008). Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá, MT.
- Rangel, M. (2008). Metodologias de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas. Campinas: Papyrus.
- Rezende, M. V. V. (2005). Educação de Jovens e Adultos no Brasil – Visão histórica. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.
- Rummert, S. M. (2005). Projeto escola de fábrica – atendendo a “pobres e desvalidos da sorte” do século XXI. *Perspectiva*, v. 23, n. 02, p. 303-322. Acesso em 11 de fevereiro/2017. Recuperado de: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>.
- Rummert, S. M. & Ventura, Jaqueline Pereira. (2007). Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade - considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. *Educar em Revista*, núm. 29, pp. 29-45.
- Sacristan, J. G. (1998). O Currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed.
- Sampaio, M. N. (2009). Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. *Práxis educacional*, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 13-27.
- Santomé, J. T. (1995). Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed.

- Santos, M. A. M. T. (2007). A produção do sucesso na educação de jovens e adultos: o caso de uma escola pública em Brazlândia. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília DF.
- Saviani, D. (2005). Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2008). O legado educacional do regime militar. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312.
- Silva, J. L., Bonamino, A. C., Ribeiro, V. M. (2012). Escolas eficazes na educação de jovens e adultos: Estudo de casos na rede municipal do rio de janeiro *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.28, n.02, p. 367-392.
- Silva, T. T. da. (2008). Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica.
- Siqueira, A. B. (2009). O retorno de jovens e adultos aos estudos formais após 20,30, 40 anos. *Poésis- Revista do Programa de Pós Graduação em Educação- Mestrado- Universidade do Sul de Santa Catarina- Unisul, Tubarão*, vol. 2, nº 1, p. 32-43. Acesso em 12 de fevereiro/2017. Recuperado de: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poesis/article/view/77>.
- Soares, M. (2008). Linguagem e escola, uma perspectiva social. São Paulo: Ática.
- Sousa, K. C, Cunha, N. S. (2010). Perfil dos alunos de Educação de Jovens e Adultos de Teresina. *Universidade Federal do Piauí*. Acesso em 22 de janeiro/2017. Recuperado de: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.19/GT_19_03_2010.pdf.
- Stephanou, M., Bastos, M. H. (2005). Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Vol. III. Petrópolis: Vozes.
- Veras, E. L. S. e Carvalho, M. A. De. (2007). Considerações sobre o Currículo Escolar. *Revista FSA - Teresina - nº 4 / 2007*.
- Verbo Educacional. Desmotivação e evasão: o que fazer para incentivar jovens e adultos no EJA? Acessado em 02 de julho de 2017. Recuperado de: <http://www.verboeducacional.com.br/blog/evasao-eja/>.

Wermelinger, M., Machado, M. H., Amancio Filho, A. (2007). Políticas de educação profissional: referências e perspectivas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 207-222.

APÊNDICES

GUIÃO DE ENTREVISTAS

1) AOS PROFESSORES

Introdução geral

A entrevista a ser realizada é integrante de uma pesquisa que se destina a conhecer mais sobre a realidade didática da Educação de Jovens e Adultos, abordando a afetividade como componente do relacionamento entre professores e alunos, na EJA, considerada como elemento estratégico para o enfrentamento da evasão, nessa modalidade de ensino.

1ª parte – Caracterização dos professores

Esta parte da entrevista corresponde ao alcance dos seguintes objetivos:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Conhecer a trajetória de formação dos professores que atuam na EJA |
| <ul style="list-style-type: none">• Apurar a experiência profissional desses professores, de um modo geral |

Vamos falar sobre a sua formação e a atuação na EJA:

1 – Qual é a sua formação – graduação, pós-graduação, cursos de capacitação e aperfeiçoamento?

2- Há quantos anos atua como professor(a)?

3 - Há quanto tempo trabalha na EJA?

Objetivo: Com essas primeiras três questões será permitido conhecer-se a formação no sentido de titulações obtidas e capacitações específicas, observando a correlação dessa trajetória formativa com o tempo de experiência na EJA. Será possível avaliar se o docente entrevistado possui capacitação condizente com a atuação na EJA e saber o quanto possui de experiência nesta modalidade de ensino.

2ª parte – a questão da evasão

Esta parte da entrevista pretende atingir os seguintes objetivos:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Verificar se os professores entrevistados reconhecem (ou não) a evasão como problema destacável na sua experiência profissional |
| <ul style="list-style-type: none">• Investigar as razões enxergadas pelos professores como causas da evasão na EJA |

Vamos agora conversar sobre a sua percepção da evasão na EJA:

4- Em sua experiência com a EJA, a evasão tem sido um problema destacável?

5- Quais seriam, de acordo com a sua experiência, as causas geradoras da evasão na EJA?

Objetivo: a meta com essas duas questões é detectar se a evasão é reconhecida como problema impactante pelos professores participantes da pesquisa, uma vez que se trata de uma das questões mais melindrosas do ensino de Jovens e Adultos, de acordo com os pesquisadores que investigaram realidades concretas, em várias partes do país. Além disso, será possível inventariar as causas que esses professores identificam para a evasão, o que também permitirá comparação reflexiva com as motivações apontadas na literatura especializada, dentre elas, a ausência de vínculo afetivo estreito na relação didática.

3ª parte – o enfrentamento da evasão e o papel do componente afetivo

A - Esta parte da entrevista se designa a cumprir os seguintes objetivos:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Inventariar as experiências de enfrentamento da evasão na EJA que os professores reconheçam como bem sucedidas |
| <ul style="list-style-type: none">• Detectar se os professores reconhecem (ou não) que o componente afetivo pode ser considerado como um fator estratégico no enfrentamento da evasão, na EJA |

6- O Sr (a Srª) é capaz de relatar experiências concretas de enfrentamento de evasão, na EJA, que considere bem sucedidas?

7- Há relação entre afetividade e evasão na EJA? (Se sim) Qual?

Objetivo: as duas questões acima são destinadas a averiguar especificamente se o fator “afetividade” é identificado pelos professores participantes da pesquisa como tendo peso importante para explicar a evasão (déficit de afetividade) e, portanto, para enfrentar a evasão (presença de afetividade na relação didática). Tais correlações estão presentes na literatura sobre as circunstâncias que favorecem (ou desfavorecem) a aprendizagem, as relações didáticas, de um modo geral e, fundamentalmente, a permanência dos estudantes na escola. Da mesma forma que os pesquisadores compilados na

tese também reconhecem que o fator afetividade tem impacto importante no enfrentamento da evasão na EJA. Assim, as perguntas acima permitirão comparar com os achados dos estudiosos e avaliar se o presente estudo de caso reforça as conclusões dos trabalhos já existentes ou se as experiências aqui relatadas apresentam realidades que se constituem e explicam a partir de entendimentos diferentes e, se assim for, identificar quais seriam esses entendimentos

B - Esta parte da entrevista possui como foco:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Inventariar o rol de estratégias identificadas para enfrentar a evasão na EJA, em casos empíricos, conforme reveladas pelos professores entrevistados; |
| <ul style="list-style-type: none">• Checar se há casos conhecidos concretamente, onde a afetividade foi o elemento chave de enfrentamento da evasão. |

Vamos falar mais um pouco sobre o enfrentamento da evasão na EJA e, também, tentar analisar o papel do componente afetividade nessa questão da evasão:

8 - Que outras formas de enfrentamento considera possíveis?

9 – Conhece algum caso concreto, que aqui possa descrever, onde a afetividade no relacionamento entre professores e alunos tenha sido um fator decisivo?

10 – Pode relatar outros exemplos, onde outras formas de enfrentamento tenham sido bem sucedidas?

Objetivo: As respostas permitirão haver comparação com as respostas anteriores que focaram o enfrentamento da evasão, sem associação direta com a questão da afetividade. E, a partir dessa comparação, avaliar o impacto do elemento afetivo na relação didática como mecanismo de combate à evasão, em cotejo com outras estratégias, caso sejam apontadas pelos professores entrevistados. O diálogo com a literatura usada na tese propiciará a ampliação das reflexões no tocante a formas outras de combate à evasão,

interpretando se o componente afetividade tem relevo maior ou equivalente, em relação a outras estratégias identificadas pelos relatos de experiência dos professores participantes da pesquisa.

2) AOS ALUNOS E ALUNAS

Introdução geral

A entrevista a ser realizada é integrante de uma pesquisa que se destina a conhecer mais sobre a realidade didática da Educação de Jovens e Adultos, abordando a afetividade como componente do relacionamento entre professores e alunos, na EJA, considerada como elemento estratégico para o enfrentamento da evasão, nessa modalidade de ensino.

1ª parte – Caracterização dos estudantes

Esta parte da entrevista corresponde ao alcance do seguinte objetivo:

- Conhecer algumas informações pessoais e sociais que caracterizam os estudantes matriculados na EJA

Vamos começar a conversa com algumas informações sobre você, sua família e sua ocupação:

1- Dados pessoais:

a- Idade: _____

b- Gênero: Feminino () Masculino () Outro ()

c- Quantas pessoas residem com você? _____

d- Descreva o grau de parentesco de cada uma delas com você:

_____.

e- Qual é a sua ocupação atual?

Objetivo: traçar o perfil de gênero, idade, ocupação e grupo doméstico dos alunos e alunas participantes da pesquisa. Estas informações serão cotejadas com o perfil de estudantes da EJA identificado na literatura consultada, trazendo elementos importantes para a discussão.

2ª parte – a questão da evasão

Esta parte da entrevista pretende atingir os seguintes objetivos:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Verificar as razões elencadas pelos estudantes para o ingresso na EJA |
| <ul style="list-style-type: none">• Apurar as explicações dadas pelos estudantes para a evasão na EJA, a partir de experiências próprias e de outros que lhes são próximos |

Vamos agora falar sobre a sua experiência de ingresso na EJA e sobre os casos de desistência de colegas:

- 2- Quais razões fizeram com que viesse a ingressar na EJA?
- 3- Das pessoas que ingressaram com você, todas permanecem frequentando?
- 4- (SE NÃO) Quais seriam as razões pelas quais estes alunos se afastaram?

Objetivo: apreender as trajetórias que levaram cada um dos entrevistados a se matricular na EJA, e registrar os relatos das desistências e suas causas, do ponto de vista dos estudantes.

3ª parte – o enfrentamento da evasão e o papel do componente afetivo

Esta parte da entrevista se designa a cumprir os seguintes objetivos:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Inventariar as experiências de enfrentamento da evasão na EJA que os estudantes reconheçam como bem sucedidas |
| <ul style="list-style-type: none">• Detectar se os estudantes reconhecem (ou não) que o componente afetivo pode ser considerado como um fator estratégico no enfrentamento da evasão, na EJA |

Vamos falar agora sobre como se poderia evitar que os estudantes da EJA abandonassem os estudos:

- 5- De que forma seria possível evitar que os alunos se afastem ou desistam de frequentar as aulas?
- 6- A afetividade envolvida no relacionamento entre professores e alunos pode contribuir para que haja menor número de desistências?
- 7- Você poderia dar Exemplos de casos concretos em que a afetividade estabelecida no relacionamento entre professor e aluno interferiu nesta questão?

Objetivos: identificar se os estudantes possuem propostas de enfrentamento da evasão, mediante suas experiências próprias e com colegas. Aferir se os estudantes reconhecem a afetividade no relacionamento didático como

componente estratégico no enfrentamento da evasão, na EJA. Estes dados serão comparados com as informações provenientes dos professores e, finalmente, cotejados com os dados contidos na literatura, permitindo concluir se a afetividade representa (ou não) um elemento importante no combate à evasão, na EJA.